

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikační dovednosti žáků se specifickými poruchami učení
Communication Skills of Pupils with Specific Learning Disabilities

Bc. Aneta Dědová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Rok 2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikační dovednosti žáků se specifickými poruchami učení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 2. 5. 2020

.....

Aneta Dědová

Velmi děkuji své vedoucí práce paní docentce Jiřině Klenkové za trpělivé vedení, při kterém mi dala mnoho cenných rad. Dále mé velké poděkování patří všem účastníkům výzkumu. Také děkuji své rodině za velkou podporu a to, že mi umožnila se práci naplno věnovat.

ABSTRAKT

Tato práce se věnuje tématu komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení. Je dělena na teoretickou a praktickou část a tvoří ji čtyři kapitoly. V první kapitole se autorka práce zabývá specifickými poruchami učení, pozornost je věnována především čtyřem typům specifických poruch učení a to dyslexii, dysgrafií, dysortografií a dyspraxii. Druhá kapitola patří jazykovým rovinám. Třetí kapitola je věnována problematice osvojování jazyka dítětem. Čtvrtá kapitola popisuje již samotné výzkumnému šetření, které bylo zrealizováno pro tuto diplomovou práci.

Výzkum je kvalitativního charakteru a jeho hlavním cílem je analýza komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny. Výzkumný vzorek tvořilo šest žáků prvního stupně základní školy se specifickými poruchami učení typu dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Děti jsou ve třetím a čtvrtém ročníku. Výzkumné šetření bylo provedeno v kraji Vysočina. K získání dat bylo využito různých výzkumných metod, zahrnující využití dotazníků, otázek vztahujících se k určitému textu, testu schopnosti tvorby antonym, slov nadřazených a podřazených, testu sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka, nestrukturovaného rozhovoru i analýzy částí diktátových sešitů. Díky uvedeným výzkumným metodám byla získaná data interpretována a na jejich základě bylo možné dojít k určitým závěrům.

Bylo vyhodnoceno, že v testu schopnosti tvorby antonym, slov nadřazených a podřazených dosáhli zmiňovaní žáci velmi dobrých výsledků, přičemž nebyly patrné rozdíly ve výkonech žáků třetího a čtvrtého ročníku. Rozdíly ve výkonech žáků těchto ročníků nebyly patrné ani při testování porozumění čtenému. Kdy na první otázku vztahující se k přečtenému textu odpověděli všichni žáci správně, u druhé otázky neodpověděl správně jeden žák čtvrtého ročníku, u třetí otázky neodpověděl správně jeden žák třetího ročníku a u čtvrté otázky chyboval vždy jeden žák v ročníku. Písemný projev žáků se specifickými poruchami učení v diktátových sešitech byl u všech dětí čitelný, avšak vyskytly se v něm chyby dvojího charakteru. Jednalo se o gramatické chyby a chyby specifické pro žáky s těmito poruchami. V testu sluchového rozlišování byli přibližně o pět procent lepší žáci čtvrtého ročníku oproti žákům třetího ročníku. Průměrná úspěšnost třetího ročníku v tomto testu je 80 %, v případě čtvrtého ročníku je to přibližně 85 %. U jednoho žáka byl diagnostikován sigmatismus. Z vyplněných dotazníků určených žákům zaměřených na pragmatickou jazykovou rovinu vyplývá například to, že polovina účastníků výzkumu se

přiklání k názoru, že její řeč není na dobré úrovni. A tomu samému množství žáků se podle získaných dat často stává, že neví, co některá slova znamenají.

KLÍČOVÁ SLOVA

Specifické poruchy učení, dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyspraxie, komunikační dovednosti, jazykové roviny, základní vzdělávání

ABSTRACT

This work deals with the topic of communication skills of pupils with specific learning disabilities. It is divided into theoretical and practical part and consists of four chapters. In the first chapter, the author deals with specific learning disabilities, attention is paid mainly to four types of specific learning disabilities, namely dyslexia, dysgraphia, dysortography and dyspraxia. The second chapter belongs to the language levels. The third chapter is devoted to the issues of language acquisition by a child. The fourth chapter describes the research itself, which was carried out for this thesis.

The research is of a qualitative nature and its main goal is to analyze the communication skills of pupils with specific learning disabilities with a focus on language levels. The research sample consisted of six primary school pupils with specific learning disabilities such as dyslexia, dysgraphia and dysortography. The children are in the third and fourth years. The research was carried out in the Vysočina region. Various research methods were used to obtain data, including the use of questionnaires, questions related to the certain text, the test of the ability to create antonyms, words of superiors and subordinate, the test of auditory discrimination between Wepman, Matějček, an unstructured interview and an analysis of parts of dictation notebooks were used. Thanks to the mentioned research methods, the obtained data were interpreted and on the basis of them it was possible to reach certain conclusions.

It was evaluated that in the test of the ability to form antonyms, superior and subordinate words, the mentioned pupils achieved very good results, while there were no obvious differences in the performance of third and fourth years pupils. Differences in the performance of pupils in these grades were not apparent even in the reading test. When all pupils answered the first question related to the read text correctly, one fourth-year pupil did not answer correctly in the second question, on third - year pupil did not answer correctly in the third question, and one pupil in the years always made a mistake in the fourth question. The written expression of pupils with specific learning disabilities in dictation notebooks was legible for all children, but these were errors of a dual nature. These were grammatical errors and errors specific to pupils with these disorders. In the auditory discrimination test, fourth – year pupils were approximately five percent better than third-year pupils. The average success rate of the third year in this test is 80 %, in the case of the fourth year it is approximately 85 %. One pupil was diagnosed with sigmatism.

For example, the completed questionnaires for pupils focused on the pragmatic language level show that half of the research participants are inclined to believe that their speech is not at a good level. And the same number of pupils, according to the data obtained, often do not know what some words mean.

KEYWORDS

Specific learning disabilities, dyslexia, dysortography, dysgraphia, dyspraxia, communication skills, language levels, primary school

Obsah

Úvod.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Specifické poruchy učení.....	13
1.1 Základní vymezení a klasifikace.....	13
1.2 Etiologie	14
1.3 Dyslexie.....	16
Reedukace.....	18
1.4 Dysgrafie	20
Reedukace.....	21
1.5 Dysortografie.....	22
Reedukace.....	23
1.6 Dyspraxie	24
Reedukace.....	25
2 Jazykové roviny	27
2.1 Vymezení jazykové roviny a souvisejících termínů	27
2.2 Klasifikace jazykových rovin.....	27
2.3 Charakteristika jednotlivých rovin	27
3 Osvojování jazyka dítětem.....	29
3.1 Osvojování slovní zásoby	29
3.2 Osvojování významů slov	30
3.3 Čtenářská gramotnost a čtení s porozuměním.....	31
3.3.1 Čtenářská gramotnost	31
3.3.2 Čtení s porozuměním	32

3.4	Osvojování morfologických dovedností	32
3.5	Osvojování gramatických pravidel	33
3.6	Osvojování slovních druhů a syntaxe	34
3.7	Osvojování fonologických dovedností.....	35
3.8	Výslovnost.....	37
3.9	Osvojování jednotlivých hlásek	40
3.10	Užití jazyka v sociálním kontextu	40
PRAKTICKÁ ČÁST		44
4	Analýza komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny	44
4.1	Příbuzná výzkumná šetření uskutečněná v minulosti v rámci závěrečných prací na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.....	44
4.2	Cíle realizovaného výzkumu a metodologie	45
4.2.1	Cíle výzkumu.....	45
4.2.2	Metodologie výzkumu	46
4.3	Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí, ve kterém bylo šetření realizováno.....	49
4.4	Vlastní výzkumné šetření.....	51
4.4.1	Testování porozumění čtenému	52
4.4.2	Dotazník zaměřený na pragmatickou jazykovou rovinu	58
4.4.3	Testování schopnosti tvorby antonym, slov nadřazených a podřazených	66
4.4.4	Testování schopnosti sluchové diferenciaci	72
4.4.5	Zjišťování přítomnosti/nepřítomnosti vady výslovnosti.....	74
4.4.6	Analýza písemného projevu žáků v jejich diktátových sešitech.....	75
4.5	Omezení výzkumného šetření	77
4.6	Závěry výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou (pedagogickou) praxi	78

4.6.1	Závěry výzkumného šetření.....	78
4.6.2	Doporučení pro speciálně pedagogickou (pedagogickou) praxi.....	81
	Závěr	82
	Seznam použitých informačních zdrojů	84

Úvod

Téma specifických poruch učení shledávám jako velmi zajímavé. Jedná se o téma velmi aktuální. Dnes bychom v České republice zřejmě jen těžko hledali běžnou základní školu, kterou by nenavštěvoval alespoň jeden žák, u něž byla diagnostikována specifická porucha učení. Tato porucha byla diagnostikována i mé nejlepší kamarádce, tudíž jsem měla možnost již na základní škole od ní získat zajímavé informace týkající se této problematiky. Specifické poruchy učení a s nimi spojené okolnosti však nejsou všemi zainteresovanými odborníky, mám na mysli zejména učiteli, plně akceptované. Již vzhledem k tomu, že jsem si na začátku prvního ročníku navazujícího magisterského studia zvolila zaměření na logopedii a surdopedii, mě pochopitelně též velmi zajímá problematika mezilidské komunikace. Mezi specifickými poruchami učení a komunikací (komunikačními dovednostmi) je značná spojitost. Proto jsem si jako téma své diplomové práce zvolila: Komunikační dovednosti žáků se specifickými poruchami učení. Domnívám se, že je potřebné, aby vznikaly závěrečné práce a výzkumy s tímto zaměřením, neboť je dle mého názoru potřeba poznatky z této oblasti stále obohacovat a následně je dostávat do povědomí odborníků, kteří se podílí na vzdělávání žáků a studentů se specifickými poruchami učení. Svou bakalářskou práci jsem na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích zpracovala na téma: Rozvoj fonologických a morfologických schopností dětí před nástupem do školy. Vzhledem ke spojitosti mé bakalářské a této diplomové práce se určité části těchto prací tematicky shodují.

Cílem této práce je proto analýza komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny.

Teoretická část závěrečné práce se bude za pomoci patřičných odborných zdrojů věnovat tématům specifických poruch učení, blíže budou charakterizovány jednotlivé druhy těchto poruch, zejména ty, které úzce souvisí s problematikou jazykových rovin. Prostor bude také věnován, již zmíněným, jazykovým rovinám a pravděpodobně i souvisejícím tématům.

Kvalitativní výzkum bude realizován u žáků základních škol zvoleného kraje České republiky, u nichž byla odborníkem ze školského poradenského zařízení diagnostikována specifická porucha učení či kombinace těchto poruch. S největší pravděpodobností se bude jednat o žáky prvního stupně základní školy, konkrétně o žáky třetích a čtvrtých tříd. Tyto

ročníky jsou voleny záměrně kvůli potřebné odborné diagnostice specifických poruch učení ze strany školského poradenského zařízení. Cílem je dosáhnout určitého srovnání těchto žáků, proto jsou voleny dva ročníky základní školy. V rámci výzkumu proběhne analýza komunikačních dovedností těchto žáků se zaměřením na jazykové roviny.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

1.1 Základní vymezení a klasifikace

Problematikou specifických poruch učení se zabývala již řada odborníků včetně Světové zdravotnické organizace (WHO). Ta prostřednictvím Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize vymezuje specifické vývojové poruchy školních dovedností, které definuje takto:

„Jsou to poruchy, u nichž normální osvojování dovedností je postiženo od raných vývojových stadií. Narušení není jen pouhý důsledek nedostatku příležitostí k učení a nelze ho přičíst žádné formě získaného poškození nebo onemocnění mozku. Spíše se předpokládá, že poruchy pocházejí z abnormalit v kognitivních procesech, které lze z velké části odvodit od nějakého typu biologické dysfunkce“ (Psychiatrické centrum Praha, 1992, s. 211).

Mezi tyto poruchy řadí (Psychiatrické centrum Praha, 1992) specifickou poruchu čtení, specifickou poruchu psaní, specifickou poruchu počítání, smíšenou poruchu školních dovedností, jiné vývojové poruchy školních dovedností a vývojovou poruchu školních dovedností nespecifikovanou. Dále potom tato klasifikace vymezuje specifickou vývojovou poruchu motorické funkce a smíšenou specifickou vývojovou poruchu. Specifická vývojová porucha motorické funkce je definována následovně: *„Je to porucha, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou (jinou než tou, kterou lze předpokládat u abnormity koordinace)“* (Psychiatrické centrum Praha, 1992, s. 218).

Zelinková pro specifické vývojové poruchy učení uvádí tuto definici: *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“* (Perspectives on Dyslexia, 17, 1991, 1, s. 16 cit. podle Zelinková, 2003, s. 10).

Zelinková (2003) pod specifické vývojové poruchy učení řadí dyslexii – poruchu osvojování čtenářských dovedností, dysgrafii – poruchu osvojování psaní, dysortografii – poruchu osvojování pravopisu, dyskalkulii – poruchu osvojování matematických

dovedností, dyspraxii, dysmúzií – poruchu v osvojování hudebních dovedností. Pod neverbální poruchy učení řadí především obtíže v prostorové a sociální orientaci, slabé porozumění čtenému textu, nedostatek smyslu pro rytmus, necitlivé užití řeči, neporozumění slovním hříčkám, metaforám, vtipu. Vašutová (2008) k specifickým vývojovým poruchám učení řadí ještě dyspínxii – poruchu osvojování kreslení.

Podle zákona číslo 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů spadají žáci se specifickými poruchami učení do kategorie žáků (studentů) se speciálními vzdělávacími potřebami a mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

1.2 Etiologie

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize uvádí, že etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností není známa. Avšak upozorňuje na biologické faktory, které jsou podle ní s velkou pravděpodobností hlavním determinantem při vzniku těchto poruch působících v součinnosti s faktory nebiologickými. Jako příklad nebiologických faktorů tato klasifikace zmiňuje příležitosti k učení a kvalitu vyučování, což lze souhrnně označit jako podnětovost prostředí (Psychiatrické centrum Praha, 1992). Od uveřejnění této revize uplynula jistá doba a poznatky odborníků v oblasti etiologie specifických poruch učení se mezitím obohatily a rozšířily. Zelinková (2003) upozorňuje na tři oblasti, které v teorii příčin specifických poruch učení představují významné milníky, jedná se o biomedicínskou oblast, kognitivní a behaviorální oblast. Pokorná (2010) také rozlišuje ve své knize tři oblasti příčin vzniku specifických poruch učení: biologické příčiny, kognitivní příčiny (vývojověpercepční procesy) a sociální (kontextuální) příčiny.

Pokorná (2010) pod biologické příčiny řadí dědičnost a odlišnosti ve vývoji mozkových struktur. Na základě výzkumů upozorňuje na to, že dědičnost hraje při vzniku specifických poruch učení pravděpodobně určitou roli, ale zatím není jasný podíl dědičnosti vůči vlivu prostředí na vznik SPU. Podle Vašutové (2008) jsou pravděpodobně příčinami specifických poruch učení takzvané konstituční faktory, mezi něž patří výskyt poruchy (poruch) v rodině a mírná narušení mozku, jež mají za následek jeho patologické fungování, které lze pozorovat především v oblasti organizace činností mozku a v atypickém převládání hemisfér. Specifické poruchy učení postihují více hochy než děvčata, a to v poměru 3:1. Tento poměr nasvědčuje atypickému převládání hemisfér, neboť chlapci obecně využívají více jedné hemisféry na úkor spolupráce hemisfér.

Zelinková (2003) v souvislosti s kognitivní oblastí uvádí deficity, které představují markery specifických poruch učení. Tyto nedostatky se vyskytují ve zrakovém vnímání, jazyce a řeči, ve fonologických procesech, paměti, automatizaci, rychlosti kognitivních procesů. Pokorná (2010) se v oblasti kognitivního přístupu zabývá především fonologickým zpracováním řeči (zpracováním fonémů), významem zautomatizované dovednosti číst a stadii rozvoje čtení. „*Schopnost fonologického zpracování (phonological processing) je dovednost sluchově rozlišit, analyzovat mluvenou řeč. Je to metalingvistická dovednost zahrnující zkušenost s hláskami, které vytvářejí slova*“ (Pokorná, 2010, s. 79). Autorka na základě americké literatury uvádí, že deficit ve fonologickém zpracování řeči spolu s poruchou v krátkodobé paměti patří mezi nejčastější příčiny dyslexie. Pod schopnost fonologického zpracování lze zahrnout fonologickou vnímavost (phonological awareness), fonologickou paměť (phonological memory) a fonologické pojmenovávání (phonological speed name). Pod zautomatizovanou dovedností čtení bychom si měli představit schopnost přečíst text při minimální koncentraci pozornosti na techniku čtení a s vynaložením minimálního úsilí pro tuto činnost. Schopnost automatického čtení je významná pro porozumění obsahu čteného textu. Co se týče stadií rozvoje čtení, Pokorná uvádí pět stadií rozvoje čtení, a to: rozlišování mezi tvary písmen, rozpoznání fonetických prvků slova, kontrolované rozpoznání slov, automatické rozpoznání slov a strategické čtení. Více o čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním je možné se dočíst níže v oddíle s názvem Čtenářská gramotnost a čtení s porozuměním.

Do třetí oblasti (možných příčin specifických poruch učení) lze zařadit především dva významné faktory, rodinné a školní prostředí. To jsou ovšem velice široká témata a je možné zde nastínit pouze určitá fakta s nimi spojená. Rodinná i školní prostředí se vyznačují vysokou různorodostí. Výzkumy dokládají, že nadpoloviční až většinový podíl žáků s dyslexií spadá do nižších socioekonomických vrstev. Oba tyto faktory významně ovlivňují i reedukaci těchto poruch (Vašutová, 2008). I tomu je však vyčleněno více prostoru níže u jednotlivých typů zmiňovaných poruch.

Dále bude v této práci věnován prostor bližší charakteristice některých typů specifických poruch učení. V souvislosti s tématem závěrečné práce a plánovaným výzkumem se bude jednat o dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyspraxii.

1.3 Dyslexie

Z řady definic dyslexie se jeví jako nejvýstižnější ta, kterou uvádí Jošt (2011, s. 10): *„Čtenářský výkon hodnocený z hlediska rychlosti, přesnosti a porozumění a měřený individuálně administrovanými standardizovanými testy je podstatně nižší než jeho očekávaná úroveň, která je dána chronologickým věkem, naměřenou inteligencí (IQ) a přiměřenou vzdělávací nabídkou.“*

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize definuje specifickou poruchu čtení takto: *„Hlavním rysem je specifické a výrazné narušení vývoje dovedností ve čtení, které nelze přičítat mentálnímu věku, problémům zrakové ostrosti nebo neadekvátnímu způsobu vyučování. Může být postiženo chápání čteného textu, schopnost poznávat čtená slova, čtení nahlas a výkon při úkolech, které vyžadují čtení“* (Psychiatrické centrum Praha, 1992, s. 214).

V kategorii příčin dyslexie se promítá celá řada již výše jmenovaných faktorů (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Prospěchový profil žáka (studenta) s dyslexií má zpravidla specifické rysy. Prospěchovým profilem jsou v této souvislosti myšleny stálé a nenáhodné vztahy mezi známkami. To však lze posuzovat především v případě, kdy pedagogové nepřizpůsobují známky zmiňované specifické poruše učení v jazykových předmětech. Dyslektik má (zcela přirozeně) výrazně lepší prospěch v nejazykových předmětech oproti předmětům jazykovým. Jošt také zvlášť upozorňuje na výtvarnou výchovu, hudební výchovu, tělesnou výchovu a technickou výchovu (pracovní činnosti), neboť určitý podíl dyslektiků má značné obtíže v těchto předmětech (předmětu). Stejně tak určitá část dyslektiků má potíže s prostorovou i časovou orientací (Jošt, 2011). Na hodnocení žáků prostřednictvím známek je však potřeba nahlížet s určitou skepsí, neboť je do jisté míry individuální záležitostí jednotlivých pedagogů. Předmětem hodnocení dyslektických žáků (i žáků s jinými typy specifických poruch učení) by měla být také jejich snaha a individuální pokroky. Je též třeba poznamenat, že hodnocení těchto žáků (studentů) může představovat pro učitele značně náročnější úkol oproti hodnocení žáků intaktních vzhledem ke všem aspektům (Vašutová, 2008).

Jošt (2011) také na základě typologie Matějčka rozděluje dyslektiky do čtyř typů (A, B, C, D).

První typ (A) je rozdělen do dvou podtypů a vyznačuje se poruchou v organizaci smyslových dat, a to i na základní úrovni. Pro první podtyp tohoto typu jsou charakteristické obtíže ve sluchové diferenciaci a analýze. To se projevuje v neschopnosti správného řazení hlásek a slabik do slov a neschopností od sebe hlásky (slabiky) odlišit. To může mít za následek také jejich vynechávání. Tento podtyp bývá v některých případech pro pravopisné nedostatky diagnostikován jako dysortografie. Druhý podtyp postihuje především zrakové vnímání, konkrétně zrakovou diferenciaci a zrakovou analýzu. Obtíže se opět projevují neschopností od sebe písmena odlišit a správně je za sebe řadit. Žák může vyvolávat dojem zrakové vady. Na rozdíl od prvního podtypu se zde vyskytuje porucha pravopisu pouze druhotně (Jošt, 2011).

Druhý typ dyslexie (B) se obrazově příliš neliší od typu prvního (A). U druhého typu bývá ovšem často přítomna lehká mozková dysfunkce, což rozšiřuje soubor žákových obtíží. K tomuto typu se přidružují symptomy poruchy pozornosti bez hyperaktivity i symptomy poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou, ty se vyskytují častěji (Jošt, 2011).

Třetí typ (C) je opět rozdělen do dvou podtypů a vyznačuje se poruchami v integračních mechanismech. To se projevuje pomalostí čtení i psaní a primitivností čtenářských návyků. První jeho podtyp je charakteristický obtížemi v pohotovém přiřazování významu k získaným smyslovým datům. To značně oslabuje schopnost čtení s porozuměním, čím je text obsahově náročnější, tím se oslabení přirozeně více projeví. Narušeno přirozeně bývá i samostatné písemné vyjadřování dítěte. Obtíže se projevují i ve stupňování přídavných jmen. K diagnostice lehčího stupně tohoto podtypu, vzhledem k uvedené symptomatologii, dochází zpravidla až v pozdějším věku žáka (studenta). Pro druhý podtyp jsou typické obtíže v syntetizaci, což znamená, že žákovi dělá problémy spojování písmen (hlásek) do větších celků. Následkem je tak dlouhodobě hláskované (slabikované) čtení (Jošt, 2011).

Poslední typ dyslexie (D) se symptomaticky výrazně liší od typů předchozích. Je charakteristický poruchami v základní reaktivitě. Žák bývá impulzivní či ulpívavý (Jošt, 2011).

Současné výzkumné tendence se ubírají k tomu, že tato specifická porucha učení se může rozvinout na nižší (senzoricko – motorické) i vyšší úrovni (jazykové) (Jošt, 2011).

Zajímavou skupinu představují žáci s takzvanou dvojí výjimečností. Jedná se o nadané (talentované) žáky, kteří však jsou zároveň určitým způsobem limitováni, například specifickou poruchou učení či smyslovým postižením. Co se týká těchto žáků se

specifickými poruchami učení, tak tuto skupinu tvoří žáci, kteří mají schopnosti pro podávání nadprůměrných intelektových výkonů podložených mimořádným nadáním, ale tyto výkony zpravidla nepodávají z důvodu přítomnosti poruchy učení. Nahlížení na popisované jedince jako na žáky s dvojí výjimečností není bohužel v praxi ze strany odborníků vůbec běžné. Vzhledem k charakteru dvojí výjimečnosti (nadání spojené se specifickou poruchou učení či poruchami) se pravděpodobně tyto skutečnosti těžko odhalují. Žákům se však v takovýchto případech nedostává možností, které by si zasloužili (Portešová, 2011).

Reedukace

Pod reedukací si lze představit převýchovu či navázání na přerušenu výchovu, ale především je to označení pro rozvoj narušených nebo neexistujících funkcí, který je realizován za uplatnění speciálně pedagogických postupů a metod (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Důležitým aspektem kvalitní reedukace dyslexie je individuální přístup. Reedukace této specifické poruchy učení by měla vycházet z osobnostních charakteristik dotčeného žáka, z rozsáhlosti projevů poruchy a z jejich různorodosti. Měla by být samozřejmě přizpůsobována změnám, které nastanou. S tím se pojí využití různých metod práce a způsobů hodnocení dítěte, stejně tak i využití různých pomůcek. Pedagog by měl případně přizpůsobit průběh výuky specifickým vzdělávacím potřebám žáka (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Reedukace dyslexie má těžiště v rozvoji percepčně motorických funkcí. Opomíjena by neměla být ani řeč dětí, neboť přítomnost narušené komunikační schopnosti může značně komplikovat probíhající proces reedukace (Zelinková, 2003). Reedukace by měla být zahájena činnostmi, jež žák ovládá. Na ně by pak systematicky měly navazovat činnosti, v nichž dítě selhává. Do reedukace by měl být maximálně zapojen multisenzoriální přístup a měl by být spojován se slovy, pohybem i rytmiizací. Nezanedbatelným faktorem úspěšné reedukace je i motivace žáka k daným činnostem a překonávání překážek. Pro úspěšnou reedukaci je též zapotřebí spolupráce školy, rodiny a školského poradenského zařízení. Nutné je též průběžné vyhodnocování efektivit aplikovaných metod, způsobů hodnocení, využití pomůcek a podobně (Jucovičová, Žáčková, 2011). Do reedukace dyslexie řadíme především osvojování správné techniky čtení a na ně navazující získávání schopnosti čtení

s porozuměním (Zelinková, 2003). O čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním je možné se více dočíst níže v oddíle s tímto názvem.

Své místo mezi odborníky zabývajícími se specifickými poruchami učení – dyslexií má i metakognitivní přístup, který umožňuje zaměřit se na proces učení se. V souvislosti s probíraným tématem je důležitý termín metakognitivní regulace, který lze charakterizovat jako „*usmerňovanie a riadenie vlastných poznávacích (kognitívnych) procesov*“ (Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2014, s. 16). Tento proces obsahuje tři primární etapy, a to plánování činnosti, monitorování plánu a zhodnocení plánu. U řady dyslektiků se vyskytují oslabené metakognitivní schopnosti i oslabené exekutivní funkce, jež lze definovat jako „*funkcie plánovania, monitorovania a hodnotenia vlastnej činnosti a jej výsledku*“ (Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2014, s. 49) (Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2014).

Provedený výzkum přináší informace o tom, že u spousty žáků trpících specifickou poruchou učení (poruchami) probíhají metakognitivní procesy, jež jsou obvykle neefektivní, přičemž často tito žáci užívají pořád stejné (neúčinné) strategie (Pokorná, 2010). V případě oslabení metakognitivních funkcí je vhodné obohatit reedukaci, popřípadě vyučování, o metakognitivní prvky. Ověřené jsou v americkém prostředí tyto metakognitivní strategie: monitorování porozumění, kooperativní učení, využívání grafických organizérů, struktura textu, odpovídání na otázky, generování otázek, vytváření shrnutí a využívání kombinovaných strategií. Odborná literatura rozlišuje i kognitivní a metakognitivní strategie uplatňované před čtením, strategie uplatňované v průběhu čtení, strategie uplatňované po čtení a další. V této práci však již není prostor pro jejich bližší výčet a charakteristiku (Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2014).

Dyslexie má své *psychické aspekty*, jež se mohou u žáků projevit velmi výrazně. Dítě, které v důsledku dyslexie (případně dalších specifických poruch učení) má, i přes značnou snahu, časté problémy s plněním některých školních požadavků, prožívá zpočátku základního vzdělávání nejružnější pocity, zpravidla negativního charakteru. Jestli tyto pocity budou přetrvávat či budou ústít například v psychosomatické potíže žáka nebo naopak budou ustupovat nebo dokonce úplně vymizet, je záležitostí více subjektů, jejichž zástupci jsou především škola a rodina. Pro rodinu, která se snaží o žáka s dyslexií pečovat a být mu nápomocná, představuje tato porucha určitou zátěž, která se může pozitivně i negativně dotknout i sourozenců zmiňovaného žáka. Rodina se ovšem může obrátit na

různé odborníky, kteří jí pomohou přítomnost poruchy zvládnout. Velmi významný je též přístup dané školy k tomuto jedinci. Zajímavé je výzkumné zjištění z anglicky mluvícího prostředí, že dyslektičtí žáci vzdělávání ve speciálních třídách (školách) se ve svém sebepojetí příliš neliší od intaktních žáků. Ale žáci s dyslexií vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu se ve svém sebepojetí liší (v negativním slova smyslu) od stejných žáků ve speciálních třídách a opakovaně tyto žáci konstatovali pocity vyloučení ze třídního kolektivu (Krejčová, 2019). Brožová (2010) uvádí, že značné množství žáků s dyslexií se těžko orientuje v sociálním chování ostatních lidí.

1.4 Dysgrafie

Zelinková (2003) charakterizuje dysgrafii jako poruchu osvojování psaní a dále ji vymezuje tímto způsobem: „*postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu*“ (Zelinková, 2003, s. 9).

Vašutová (2008, s. 43) definuje dysgrafii takto: „*Dysgrafie je pojem označující specifickou vývojovou poruchu učení postihující psaní. Dysgrafické dítě se špatně učí psát, ačkoli netrpí žádnou smyslovou vadou ani vadou pohybového aparátu. Rovněž inteligence bývá v normě.*“

Jako příčinu vzniku dysgrafie lze uvést nedokončení vývoje symetrického tonického šíjového reflexu. To může být například způsobeno nedostatečným lezením v raném dětství a jeho nesprávným způsobem. Svůj vliv na vznik dysgrafie mají i deficity zrakového vnímání, prostorové orientace, paměti, představivosti a pozornosti. Potíže může také způsobit chyba v převodu sluchových či zrakových vjemů do grafické podoby. V příčinách se promítá i narušený smysl pro rytmus a problémy v lateralizaci (Jucovičová, Žáčková, 2009). Vašutová (2008) uvádí, že příčina dysgrafie tkví v opoždění zrání grafických a symbolických mozkových funkcí. „*Vzniká důsledkem narušení nebo nedozrání zadního oddílu čelního závitu dominantní hemisféry*“ (Vašutová, 2008, s. 43).

V odborných zdrojích nebyla nalezena zmínka o klasifikaci dysgrafie, proto následuje pouze její charakteristika. Základ popisované poruchy zpravidla tvoří porucha motoriky. Tím je míněna především jemná motorika, ale zasažena může být i motorika hrubá. „*Jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu*“ (Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 8). Toto narušení má také za následek poruchu automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Svalstvo dysgrafiků mívá svůj specifický charakter. Vyznačuje se ochablostí,

nezpevněností a zvýšeným svalovým napětím. Pohyby bývají nepřesné, křečovité, s omezeným rozsahem. Pod vlivem únavy se přirozeně kvalita pohybů dále zhoršuje (Jucovičová, Žáčková, 2009). Vašutová (2008) nevyklučuje přítomnost poruchy motoriky, ovšem hlavní potíže spatřuje v jazyce.

Projevy dysgrafie (dysgrafické chyby) jsou různého charakteru. Žáci s dysgrafií mají dlouhodobé potíže s osvojováním správných tvarů písmen. Jimi psaná písmena bývají také často příliš velká nebo naopak příliš malá. Charakteristická jsou též nedopsaná písmena či slova i vynechávání celých slov. Výjimkou není ani kombinace psacího a tiskacího písma. Zmiňovaným žákům dělá problém udržet správný sklon písma, rozložení slov v řádcích je nešťastné a někdy se jim ani nedaří udržet písmo v řádcích. Vše bývá umocňováno špatným úchopem psacího náčiní. V důsledku těchto obtíží, častého škrtání, přepisování a špatné úpravy bývá jejich písmo nesnadno čitelné. Písemný projev dysgrafiků se vyznačuje velkou námahou a pomalým tempem. Vzhledem k výše uvedeným projevům dysgrafie je bohužel více méně přirozené, že se žáci ve snaze o správný písemný projev nedostatečně zaměřují na pravopis a obsah textu (Michalová, 2004, Zelinková, 2003). Tato specifická porucha učení se může projevit i v matematice při psaní tvarově podobných čísel a rýsování a ve výtvarných dovednostech žáka. Žáci (studenti) s dysgrafií si zpravidla své chyby písemného (grafického) charakteru uvědomují a snaží se je (ve velkém množství případů) napravit. Závěr je věnován upozornění na to, že může být často těžké odlišit zmiňovanou poruchu od nedostatečné žakovy snahy (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Reedukace

Vymezení termínu reedukace byl věnován prostor již v části věnované reedukaci dyslexie, proto o něm již nebude pojednáváno zde. I v tomto případě platí, že by reedukace měla být založena na individuálním přístupu k dysgrafikům a měla by se odvíjet od charakteru projevů poruchy a jejich stupně. Opět je nutná spolupráce školy, rodiny a školského poradenského zařízení. Též platí, že velice záleží na vhodném přístupu k dotyčnému ze strany jeho okolí. Reedukace by měla být započata nácvikem percepčně motorických funkcí a na té úrovni, kterou žák ovládá. Měla by mít charakter kratších častějších cílených cvičení. I zde je potřebné maximální možné zapojení multisenzorického přístupu (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Žáci postižení touto poruchou by měli nácvik pokaždé zahájit uvolňovacími cviky celé ruky. Reedukace by měla zahrnovat rozvoj jemné i hrubé motoriky včetně grafomotoriky.

Pro rozvoj kinestetické paměti se doporučuje učení se odborníkem předvedených cviků (například uvolňovacích) nazpaměť. Vhodné bývá i posilování patřičných svalových oblastí. Pozornost by měla být věnována i správnému úchopu psacího náčiní, sklonu, žákově sezení v průběhu psaní i poloze sešitu. Opomíjena by neměla být ani volba vhodné plochy pro provádění pohybově orientovaných činností. Pozitivní vliv má využití psacího náčiní, jež zanechává snadno stopu. Dobré je do reedukace dysgrafie také zahrnout činnosti spojené s rytmiizací. Zajímavou činností představuje například modelování písmen, kdy kromě osvojování správných tvarů písmen dochází zároveň k rozvoji jemné motoriky (Zelinková, 2003). Pro dysgrafiky může být také velmi přínosná ergoterapie (Michalová, 2004).

S reedukací by se měla pojit v případě potřeby kompenzace. Mezi základní typy kompenzace u dysgrafiků patří využití pomocných linek a možnost používání psané formy tiskacího písma. Další možností kompenzace je využití počítače pro psaní. Jako určité řešení se nabízí i poskytnutí poznámek z naukových předmětů žákovi učiteli. V tomto případě by však žák (student) měl čas, který jeho spolužáci tráví tvorbou poznámek, efektivně využít. Zásadní je, aby pedagogové pro ověřování žakových znalostí, dovedností a schopností využívali adekvátní způsob. U dysgrafiků bývá vhodnější ověřování znalostí a schopností ústní formou. Pedagogové by též měli zohlednit určité faktory spojené s žakovým písemným (grafickým) projevem, jako je pomalejší tempo psaní, snížená kvalita písma, horší úprava sešitů a podobně (Michalová, 2004, Zelinková, 2003).

Psychické aspekty spojené s dysgrafií se v podstatě shodují s psychickými aspekty spojenými s dyslexií, které jsem popisovala v části věnované dyslexii, proto se jimi zde již nebudu hlouběji zabývat. I žák postižený dysgrafií zažívá nepříjemné pocity vycházející z neúspěchu v plnění školních požadavků na písemný (grafický) projev. To může ústít v řadu negativních dopadů. I zde jsou však možnosti, jak negativní faktory zmírňovat, eliminovat či jim předcházet (Brožová, 2010).

1.5 Dysortografie

Jucovičová s Žáčkovou (2012, s. 6) definují dysortografii takto: „*Dysortografie je specifická porucha pravopisu.*“

Vašutová (2008, s. 43) vymezuje dysortografii tímto způsobem: „*Dysortografie je pojem označující specifickou vývojovou poruchu učení postihující pravopis. Tato porucha však*

nezahrnuje celou gramatiku, ale vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy.“

Dysortografie často vzniká jako důsledek deficitů ve sluchovém vnímání. Ke vzniku této specifické poruchy učení může také přispět dysfunkce pravé mozkové hemisféry. Stejně tak v jejím pozadí může stát porucha dynamiky duševních procesů (Michalová, 2004).

Zmiňovanou poruchu lze klasifikovat na auditivní dysortografii, vizuální dysortografii a motorickou dysortografii. Již z názvu je možné odvodit, že v případě auditivní dysortografie jsou přítomné deficity ve sluchovém vnímání. Nedostatky se projevují ve sluchové diferenciaci, paměti i ve sluchové analýze a syntéze. Vizuální dysortografie se vyznačuje deficity ve zrakové paměti. Oproti tomu motorický typ dysortografie je díky vývojové dyspraxii charakteristický vyčerpávajícím a pomalým procesem psaní odpoutávajícím pozornost od pravopisu. Je ovšem otázkou, zda se v tomto případě skutečně jedná o dysortografii (Michalová, 2004).

V důsledku uvedených deficitů dělává žák (student) postižený dysortografií zpravidla řadu chyb různého charakteru a to: vynechávání písmen, slov, vět nebo naopak jejich přidávání, chyby v diakritice, přesmykování slabik, záměny zvukově podobných hlásek a slabik, nedodržování hranic slov v písmu, gramatické chyby. Tyto druhy chyb lze označit, kromě gramatických chyb, jako primární specifické dysortografické chyby. Gramatické chyby lze řadit mezi specifické v případě, že žák gramatická pravidla ovládá (ústně ověřeno), ale v písemném projevu v nich chybuje. Jinak bývá osvojování a aplikace gramatických pravidel narušeno sekundárně (Jucovičová, Žáčková, 2012, Zelinková, 2003). Dysortografie je často přítomna v kombinaci s dyslexií a dysgrafií (Vašutová, 2008).

Reedukace

Obecné principy reedukace specifických poruch učení byly již dostatečně rozebrány v částech věnovaných reedukaci dyslexie a reedukaci dysgrafie. Nyní bude tedy následovat pouze konkrétně reedukace dysortografie. Reedukace dysortografie by se měla odvíjet od přítomných deficitů ve sluchovém a zrakovém vnímání. Do reedukace by měly být tedy zahrnuty činnosti podporující rozvoj sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy i sluchové paměti. To by mělo být v případě potřeby realizováno i ve zrakové formě. Žák by se měl naučit určit první hlásku ve slově, poté poslední a nakonec všechny. Dále je potřeba, aby dotyčný byl schopen sluchově rozlišit měkké a tvrdé slabiky. Pro schopnost rozlišit délku hlásky může napomoci bzučák. Důležité je též rozlišování hranic slov

v písmu. Dítě by mělo být schopno rozlišit znělé hlásky od neznělých. Vhodné bývá se i zaměřit na rozvoj slovní zásoby. Významné též je, aby si žák osvojil aplikaci gramatických pravidel (Jucovičová, Žáčková, 2012).

I dysortografie negativně ovlivňuje psychické prožívání žáka, který jí trpí. O psychických aspektech však již bylo pojednáno v části věnované psychickým aspektům dyslexie. Zde jim tedy už prostor věnován nebude, neboť psychické aspekty dyslexie se principiálně shodují s psychickými aspekty dysortografie.

1.6 Dyspraxie

Vašutová (2008, s. 47) definuje dyspraxii takto: „*Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkoly.*“

Zelinková uvádí pro dyspraxii tuto definici: „*Dyspraxie je specifická porucha pohybu charakteristická obtížemi v provádění a učení se komplexním motorickým dovednostem, které jsou důsledkem obtíží v ideaci (co chci udělat) nebo plánování pohybů a jeho sekvenci nebo provádění úkolů. Tyto obtíže jsou často spojeny se slabší vizuální nebo auditivní nebo kinestetickou percepcí*“ (Boon, 2010, s. 8 cit. podle Zelinková, 2017, s. 19).

U většiny případů se nepodařilo odhalit příčinu (příčiny) dyspraxie. Jednou z příčin může pravděpodobně být nezralost centrální nervové soustavy. Genetické příčiny lze považovat za potvrzené, neboť se dyspraxie vyskytla opakovaně u více jedinců z jedné rodiny. V teorii etiologie této specifické poruchy učení se vyskytuje i nízká porodní váha spojená s nezralostí a asfyxií při porodu i nízká porodní váha a předčasný porod. Též je sem řazen nezdravý životní styl a nevhodné způsoby výchovy dětí (Zelinková, 2017).

Odborníky bývá dyspraxie členěna na tři typy. Je možné rozdělit ideativní dyspraxii, motorickou dyspraxii neboli exekutivní či výkonnou a ideomotorickou dyspraxii (Zelinková, 2017).

Ideativní dyspraxie je vázána na smyslové zpracování informací smyslového systému či systémů (zrakového, sluchového, hmatového, vestibulárního či proprioceptivní modalitu). Též je spojena s poznávacími procesy. Potíže se promítají do schopnosti pohyb naplánovat, do objektivního zhodnocení pohybu, do kvality zpracování informací ze smyslových orgánů a do schopnosti navzájem integrovat informace z různých smyslů v jednom okamžiku (Zelinková, 2017).

Pro motorickou neboli exekutivní či výkonnou dyspraxii jsou charakteristické poruchy hybnosti, posturální adaptace, poruchy rovnováhy, poruchy plynulosti, rychlosti a rytmu pohybů, narušení relaxace, změněné silové působení a poruchy pohybového odhadu. Dotyčný ví, jaký pohyb se od něj očekává (chce ho provést), dokáže si ho představit, avšak není schopen ho vykonat (Zelinková, 2017).

Ideomotorickou dyspraxií trpí většina dyspraktiků. Tento typ dyspraxie se vyznačuje zásahem do plánování i provádění pohybů (Zelinková, 2017).

Podle další klasifikace je možné rozlišit verbální dyspraxii, senzorickou integrativní dysfunkci a ideační dyspraxii společně s ideomotorickou (Zelinková, 2017).

Verbální dyspraxie má těžiště v narušení kontroly mozku nad prováděným sledem pohybů významně se podílejících na realizaci srozumitelné řeči. Je tedy narušeno řízení pohybů v oblasti respiračního, fonačního i artikulačního ústrojí. Jazykové schopnosti dyspraktiků nebývají dotčeny, ovšem jejich řeč nebývá srozumitelná, což si zpravidla ani neuvědomují. Tyto děti bohužel vyvolávají dojem celkové nemotornosti (Vašutová, 2008).

Senzorickou integrativní dysfunkci lze také vyjádřit jako dysfunkci spolupráce smyslů. Problémem je utváření vjemů, které mají vznikat na základě získaných informací z jednotlivých smyslů (uvedené u ideativní dyspraxie) za spolupráce s tělem a vlivu prostředí. Narušení senzorické integrace může mít za následek přecitlivělost vůči hluku. V některých případech je k provedení pohybu nutná zraková kontrola (Zelinková, 2017).

Ideační dyspraxie se vyznačuje postiženým plánováním jednotlivých sekvencí pohybu. Ideomotorická dyspraxie je charakteristická tím, že dotyčný si pohyb naplánuje, ale není schopen ho realizovat. Někteří z odborníků tyto dvě narušení neslučují v jeden typ (druh) dyspraxie, ale rozdělují je do dvou dalších typů této specifické poruchy učení (Zelinková, 2017).

Reedukace

I v tomto případě je potřeba vycházet ze základních principů reedukace specifických poruch učení, které již byly uvedeny v částech věnovaných reedukaci dyslexie a reedukaci dysgrafie. Terapie dyspraxie by měla být komplexní. Měli by se na ní podílet odborníci z více profesních odvětví, jako jsou lékaři, fyzioterapeuti, speciální pedagogové, logopedi, ergoterapeuti i případně další odborníci. Neopomíjenou součástí tohoto týmu by měli být

také rodiče (vychovatelé) dítěte (Boon, 2000). Ti všichni by se měli takzvaně obrnit trpělivostí, neboť se velmi vyplácí (Vašutová, 2008).

Reedukace by měla také být postavena na zdravém životním stylu, do kterého patří především dostatek spánku, zdravá strava a samozřejmě dostatek pohybu. Reedukace dyspraxie by měla být realizována podle přítomných deficitů v jemné a hrubé motorice, grafomotorice, koordinaci a rovnováze, řeči. Činnosti zaměřené na tyto oblasti by měly provázet uvolňovací a relaxační cvičení. Vhodné je též, aby si dítě osvojilo co nejvíce poznatků o svém tělesném schématu (Zelinková, 2017). Reedukace dyspraxie se do jisté míry shoduje s reedukací dysgrafie. I v případě dyspraktiků je důležitá kontrola správného sezení dětí při psaní, správného úchopu psacího náčiní, je zapotřebí vhodného psacího náčiní, vhodné mohou být například takzvané trojhranné psací potřeby a dítě by především mělo psát na vhodné psací ploše (Boon, 2000).

Psychickými aspekty dyspraxie také již prostor věnován nebude, jelikož tyto principy lze též odvodit na základě popsaných psychických aspektů dyslexie.

2 Jazykové roviny

2.1 Vymezení jazykové roviny a souvisejících termínů

„J. Dvořák (2001) definuje jazykovou rovinu jako určitý dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami“ (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012, s. 31).

„Jazyk je systém dorozumívacích prostředků (znakové povahy) a pravidel“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 15).

„Komunikační jazyková činnost jednotlivce je řeč“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 15). Řeč je tedy formou, kterou je jazyk (jazykový systém) jedincem realizován. Z toho přirozeně vyplývá, že jazyk a řeč nejsou totéž. Řeč má kromě mluvené také psanou podobu (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011).

2.2 Klasifikace jazykových rovin

Pro řeč jsou vymezeny čtyři jazykové roviny, a to: lexikálně – sémantická, morfologicko – syntaktická, foneticko – fonologická a pragmatická (Klenková, 2006).

2.3 Charakteristika jednotlivých rovin

Do lexikálně – sémantické jazykové roviny spadá aktivní i pasivní slovní zásoba. Aktivní slovní zásoba představuje slova, jejichž význam je člověku znám a používá je běžně v komunikačním procesu. Oproti tomu pasivní slovní zásoba zahrnuje slova s významem člověku opět známým, avšak člověkem nepoužívaná v komunikačním procesu. Též je sem řazeno porozumění významům slov (označením pro různé věci, děje, místa a podobně) (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina v sobě nese uplatňování gramatických pravidel v řeči, gramatickou správnost slov, vět i slovosledu. Také zahrnuje užívání slovních druhů a správné skloňování, časování a podobně. Osvojování gramatických pravidel je vázáno na lexikální rovinu (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Foneticko – fonologická jazyková rovina představuje zvukovou stránku řeči. Spadá sem též sluchová diferenciaci i analýza a syntéza, intonace, správná výslovnost, hlasitost řečové produkce i tempo řeči. Základními stavebními prvky této roviny jsou hlásky (fonémy). Charakterizovaná rovina může být podrobena zkoumání ze všech rovin nejdříve (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Pragmatická jazyková rovina zahrnuje užití jazyka v sociálním kontextu. Jedinec by měl být schopen pomocí řeči vyjádřit svoje potřeby, názory, pocity, získat a předat informace. Lze uvést, že těžiště pragmatické jazykové roviny tvoří sociální a psychologické aspekty komunikace. Do zmiňované roviny spadá verbální i neverbální komunikace. Do kvality jedincova vyjádření se promítá řada faktorů jako například jeho jazykové schopnosti, inteligence a osobnostní charakteristiky, aktuální zdravotní a psychický stav včetně chuti komunikovat (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Následuje problematika osvojování prvků jednotlivých jazykových rovin jedincem.

3 Osvojování jazyka dítětem

3.1 Osvojování slovní zásoby

U slovní zásoby hrají roli dva faktory a to porozumění daným slovům a jejich produkce, tedy pasivní a aktivní slovní zásoba (Saicová Římalová, 2016). První slova by mělo dítě vyslovit v období jeho prvních narozenin. Ve druhém roce by slovní zásoba dítěte měla obsahovat asi 270 -300 slov. Pro třetí rok věku dítěte je typický velký nárůst této zásoby, na přibližně 1000 slov. Ve čtyřech letech by dítě mělo mít ve svém imaginárním zásobníku okolo 1 500 slov a o rok později 2000 slov. Slovní zásoba šestiletého dítěte by se měla pohybovat v rozmezí 2 500 – 3000 slov (Bytešníková, 2012). Toto rozmezí představuje takzvané jádro slovní zásoby, tedy obsah slov, který by měl člověku dostačovat pro běžné dorozumění se konkrétním jazykem. Slovní zásoba dospělého člověka s průměrným vzděláním obsahuje až 50 000 slov (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Chudší slovní zásoba může představovat upozornění na riziko specifické poruchy učení - dyslexie (v pozdějším věku) (Saicová Římalová, 2016).

K osvojování nových slov a upřesňování významů již známých slov dochází zpravidla v každém věku jedince, tedy po celý život člověka. Na kvantitu i kvalitu osvojených slov mají ovšem vliv nejrůznější činitelé, jako je například výše inteligenčního kvocientu daného člověka. Chápání prvních slov dítětem je ovlivněno hypergeneralizací. Přičemž lze uvést příklad, že dítě za slovem „haf“ vidí psa, kočku, srnku, zebra a spoustu dalších zvířat, protože mají například čtyři nohy a nejsou to lidé. S postupným vývojem přichází protichůdná hyperdiferenciace, v rámci níž si dítě pod daným slovem představuje pouze jednu osobu nebo věc. Slovo sestra lze tak podle dítěte použít pouze pro jeho sestru. Pro období přibližně 1,5 roku věku dítěte je charakteristická řada otázek (ze strany dítěte) typu „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je?“. Období přibližně 3, 5 roku věku dítěte se vyznačuje otázkami „Proč?“ a „Kdy?“ (Bytešníková, 2012).

Do nástupu do základního vzdělávání by se v řeči dítěte měla objevit vhodně užitá synonyma neboli různá slova se stejným významem, taktéž homonyma, u kterých se naopak jedná o stejná slova s více významy. Tuto pomyslnou trojici doplňují antonyma, slova protikladná, i ta by měl být schopen předškolák vyjádřit. Dítě by mělo být také postupně schopno určit slova nadřazená a podřazená (Bytešníková, 2012).

3.2 Osvojování významů slov

„Znát význam slova znamená mít:

- 1. určitou mentální reprezentaci (resp. určitý pojem),*
- 2. která je spojena s určitou formou“* (Bloom, 2015, s. 29).

Proces osvojování slov obnáší propojení formy, například zvuku „kočka“, s významem (termínem). Jedinec si musí pod konkrétním „shlukem hlásek“ něco představit. Z toho vyplývají tři důležité aspekty: přístup k formě, přístup k pojmu a přístup k propojení mezi formou a pojmem. Na základě prostudované literatury byl vyvozen závěr, že to, jaké procesy se přesně odehrávají v souvislosti s tím, když si děti osvojují nová slova (s porozuměním jejich významům), není doposud známo. Vyskytla se řada teorií a předpokladů, které však nejsou dostatečně potvrzeny (Bloom, 2015, Saicová Římalová, 2016).

Osvojování si významů slov značně souvisí s osvojováním slovní zásoby a morfologicko - syntaktickou jazykovou rovinou. K tomu, aby dítě porozumělo řeči dospělých, je potřeba, aby nejdříve bylo schopno analyzovat komunikační sdělení na slova, která jsou nositeli významu (Saicová Římalová, 2016). Osvojování významů slov souvisí pravděpodobně s různými faktory, jež jej ovlivňují, jako jsou například pragmatické principy (Průcha, 2011).

Malým dětem stačí malé množství setkání s neznámým slovem k tomu, aby samostatně zaznamenaly aspekty významu tohoto slova. Není nutné, aby jim někdo význam slova vyložil, ani dokonce není zapotřebí zpětné vazby či explicitního aktu pojmenovávání. Tento jev byl označen za rychlé mapování, jež není cizí ani dvouletým dětem. Pokud děti uslyší pojem, který se vztahuje k neznámému předmětu, zpravidla předpokládají, že se jedná o označení předmětu (Bloom, 2015). A vnímají toto označení jako označení celku a ne pouze například materiálu, ze kterého je daný předmět vyroben, či jeho barvy. Děti v mnoha případech přiřazují slovům užší nebo naopak širší význam než ve skutečnosti mají (Saicová Římalová, 2016).

Osvojování významu slova (slov) probíhá ve třech stěžejních fázích. Za první fázi lze považovat první setkání se slovem. Pro druhou fázi je charakteristické upřesňování významu opakovaně slyšeného slova a vyvození určitého kontextu. Poslední fáze představuje vlastní používání daného slova dítětem v mluvním projevu (Bytešníková, 2012). Určité poznatky vedou ke skutečnosti, že osobnost matky má pozitivní vliv na

osvojování významů slov jejich ratolestmi specifickým způsobem. Děti slýchávají od svých matek často plnovýznamová slova opakovaně, spojená se značným důrazem, izolovaně či dokonce s názornými ukázkami (Průcha, 2011).

S osvojováním významů slov souvisí porozumění čtenému, které má ve výzkumu realizovaném pro tuto závěrečnou práci také své místo. Proto následující část práce bude věnována čtenářské gramotnosti a problematice čtení s porozuměním.

3.3 Čtenářská gramotnost a čtení s porozuměním

3.3.1 Čtenářská gramotnost

Kucharská s kolektivem autorů (2016) pod čtenářskou gramotností vidí toto: „*Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních dovedností a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková et al., 2002, s. 10 cit. podle Kucharská et al., 2016, s. 9). Tyto autorky se však v této souvislosti zaměřují především na porozumění čtenému (jeden z aspektů čtenářské gramotnosti).

Fasnerová (2018) uvádí ve své publikaci toto vymezení čtenářské gramotnosti: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků...)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42 cit. podle Fasnerová, 2018, s. 14). Pod čtenářskou gramotnost je kromě dekodování a porozumění čtenému zahrnuta také schopnost analýzy textu včetně reprodukce jeho obsahu.

Se čtenářskou gramotností se pojí bázevá gramotnost, gramotnost jako zpracování textových informací, gramotnost jako sociálně kulturní jev a e-gramotnost. Přičemž bázevá gramotnost bývá spojována s počátky základního vzdělávání a představuje základní schopnost čtení a psaní. Gramotnost jako zpracování textových informací znamená, že čtenář text přečte s porozuměním a text na něj v rámci možností působí. V tomto případě je čtenář schopen text důkladně analyzovat a dále s ním pracovat. Pod gramotností jako sociálně kulturním jevem si lze představit spojitost čtení a psaní s určitou kulturou. Každá kultura či sociální skupina nebo profese klade na gramotnost jiné nároky a má pro ni odlišný význam. E-gramotnost zahrnuje práci s moderními technologickými prostředky. Práce s počítači, mobilními telefony, elektronickými databázemi a podobně by měla být spojena s vyhledáváním, získáváním a zpracováním informací (Kucharská a kol., 2016).

Při čtení lze také souhrnně sledovat doslovné porozumění čtenému, určitou schopnost analýzy textu, uplatnění metakognice, vztah ke čtení, sdílení pocitů, názorů a zkušeností s textem (texty) a aplikaci čtení a poznatků případně dovedností získaných z četby ve svém životě (osobním i pracovním) (Altmanová, 2011).

3.3.2 Čtení s porozuměním

Takzvané dekódování, jež je nepostradatelné pro rozvoj dalších čtenářských dovedností, představuje opravdový počátek cesty k plynulému a efektivnímu čtení. Pro dosažení cíle je nezbytné, aby se čtenář na této cestě potkal s porozuměním čtenému. Ve chvíli, kdy dotyčný chápe obsahy čtených textů, lze hovořit o porozumění čtenému (Kucharská a kol., 2016).

Schopnost porozumění čtenému má svůj vývoj. S porozuměním čtenému souvisí především slovní zásoba, morfologicko – syntaktická jazyková rovina, mluvená řeč a pochopitelně také kognitivní schopnosti. Aby žák mohl číst s porozuměním, musí rozumět významům slov (mít patřičnou slovní zásobu). Tento faktor se ovšem ukazuje jako stěžejní zejména v prvních ročnících základní školy (v prvních etapách rozvoje čtenářských dovedností). Oproti tomu žáci ve vyšších ročnících pro porozumění čtenému textu potřebují především morfologické, syntaktické a gramatické znalosti. Postupem času jsou pro čtenáře nejdůležitější znalost významů slov a syntaxe (Krejčová, 2019). Dyslektikům, které značně zaměstnává samotné dekódování textu, však bohužel přirozeně nezbyvá zpravidla mnoho sil soustředit se na obsah textu (Pokorná, 2010).

3.4 Osvojování morfologických dovedností

Morfologii lze dělit na derivační a flektivní. Pod derivační morfologii spadá tvorba dalších slov ze slov původních, tedy například vytvoření podstatného jména od slovesa. Pod flektivní morfologii si lze zase představit „tvarování“ slov v návaznosti na přítomné gramatické aspekty. Konkrétně se především jedná o skloňování podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen a číslovek a časování sloves. V souvislosti se žáky základního vzdělávání se nás dotýká hlavně flektivní morfologie. V běžné praxi často morfologie a syntax působí ve vzájemné interakci. Pro tento jev byl vytvořen termín morfosyntax (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Ovládání morfologie představuje dovednost tvorby různých tvarů slov. To se pojí se schopností dekódovat tvary slov. Pro správnou aplikaci zákonitostí této nauky je důležité

spojování jednotek na úrovni slov. K tomu je zapotřebí vybavování morfémů a slov z dlouhodobé paměti a jejich následná pohotová kombinace a analýza. Získané výzkumné poznatky nasvědčují tomu, že znalost morfologie a vývoj slovní zásoby jsou navzájem propojeny. Co se týká osvojování gramatických morfémů, tak výzkumy došly k závěru, že vychází ze sémantické a gramatické komplexnosti. Svou roli hraje i pochopitelně slyšená mluvená řeč. Dítě, pro nějž je mateřským jazykem český jazyk, v raných stádiích svého vývoje (ve většině případů) používá tvary slov třetí osoby jednotného čísla indikativu přítomnosti. Do objektivy testování morfologie a syntaxe se promítá rozdíl mezi produkcí a porozuměním. Obecně je možné zřejmě říci, že je jednodušší testování percepce (porozumění) než produkce (Saicová Římalová, 2016, Smolík, Seidlová Málková, 2014).

3.5 Osvojování gramatických pravidel

S osvojováním gramatických pravidel se pojí pojem gramatická kompetence, kterým jsou vyjadřovány znalosti a dovednosti související s gramatickou stránkou daného jazyka. Tato kompetence se přirozeně vztahuje k aplikaci znalostí a dovedností v písemném i mluvním projevu (Průcha, 2011).

To, že děti aplikují ve své slovní produkci určitá gramatická pravidla (zvyklosti) daného jazyka, bývá možné pozorovat kolem jejich druhého roku věku (případně trochu později), kdy začínají slova skloňovat a časovat. Přibližně v tomto věkovém období by se tedy z dětských výpovědí měly začít ztrácet dysgramatismy. Třetí rok věku dítěte si můžeme pomyslně představit jako takový mezník. Po oslavení třetích narozenin by dítě mělo užívat minulý čas, přídavná jména, osobní zájmena, taktéž sloveso být ve tvaru jsem a příslovce. Nemělo by mu být cizí rozlišování jednotného a množného čísla, dokonce by mělo být schopné vytvářet prosté otázky a dávat příkazy. Poté by podle Lechty mělo následovat období gramatizace. Stále však činívají dotyčným obtíže zdvojnásobení a stupňování přídavných jmen. To by si měli osvojit mezi čtvrtým a pátým rokem věku. S nástupem do základního vzdělávání by prvňáček měl rozpoznat gramaticky nesprávnou větu a neměly by se v jeho řečovém projevu vyskytovat dysgramatismy (Váchová, Kupcová, Kukačková, 2015).

I osvojování gramatických pravidel je dlouhodobým procesem, který neprobíhá izolovaně. Co se týká osvojování gramatických kategorií podstatných jmen, děti si je osvojují v následujícím pořadí: kategorie rodu, poté čísla a následně kategorie pádu. Přičemž jako první zpravidla ovládají nominativ, následně akusativ a závěrem genitiv, lokál. Děti si

pravděpodobně nejdříve osvojují tvary třetí osoby jednotného čísla přítomného času. České prostředí však bohužel i v této oblasti nedisponuje dostatkem aktuálních relevantních výzkumů zaměřených na osvojování gramatických pravidel dětmi, ze kterých by bylo možné vyvodit závěry o tom, na jakém základě a jak děti získávají gramatickou kompetenci (Průcha, 2011).

3.6 Osvojování slovních druhů a syntaxe

Provedené analýzy upozorňují na odlišný vývoj dětského slovníku v oblasti osvojování slovních druhů. Podle provedeného výzkumu tvoří z nadpoloviční části první dětskou řečovou produkci citoslovce. Poté jsou v tomto období nejfrekventovanější podstatná jména. S vývojem jazykových schopností se přirozeně složení užívaných slovních druhů v mluvě dítěte mění. Větší část tvoří podstatná jména, která jsou nemalou měrou doplňována slovesy. Podstatná jména se slovesy jsou základem efektivního vyjadřování a u dospělé populace zpravidla tvoří přibližně třetinu celé osvojené slovní zásoby. V mluvním projevu dítěte se také později začínají vyskytovat slovní druhy, které se dříve nevyskytovaly, nebo se vyskytovaly velmi ojediněle. Tím jsou myšleny především spojky a částice. Spojky bývají čtenější s rozvojem syntaxe (Průcha, 2011).

Pod pojmem syntax si lze jednoduše představit větnou skladbu. Osvojování syntaxe probíhá zpravidla po velmi dlouhou dobu. Osvojen bývá kolem devátého roku věku i déle. Průcha také však uvádí informaci, že osvojování souvětí syntaxe dětmi není zcela dokončeno po dovršení dvanácti let věku, i později. To, na jakém základě a jakým způsobem osvojování syntaxe probíhá, není i v tomto případě zcela známo. I zde jsou vytvořeny určité hypotézy, které však nejsou dostatečně podloženy. Jedna z hypotéz je například založena na imitačním učení a upozaduje vrozené předpoklady. Osvojování syntaxe může pravděpodobně souviset se schopností organizace a spojování informací v krátkodobé paměti. První syntaktické aspekty lze ve výpovědích pozorovat s připojováním dalších slov ke slovům prvním, na základě obsahové spojitosti. Tyto počátky jsou charakteristické pro batolata ve věku 15-19 měsíců. Děti si osvojují slovosled charakteristický pro jejich mateřský jazyk. Děti pomocí dvouslovných promluv nejčastěji o něco žádají, popisují lokalizaci lidí nebo věcí, oznamují vlastnictví předmětů či kladou jednoduché otázky. Malá schopnost komunikace pomocí slov je v tomto období kompenzována neverbální komunikací. O neverbální komunikaci je možné se dočíst níže v oddíle s názvem Užití jazyka v sociálním kontextu. Se vzrůstajícím věkem přirozeně též

roste délka dětských výpovědí i spolu s různorodostí větných staveb. Děti postupně začínají tvořit i rozkazovací a práci věty. Po zjišťovacích otázkách si osvojují otázky doplňovacího typu (Průcha, 2011, Smolík, Seidlová Málková, 2014).

3.7 Osvojování fonologických dovedností

Termín fonetika je Dvořákem (1998, s. 59) definován takto: „*Obor zabývající se fyzikální charakteristikou řečových zvuků; podává popis základních i vyšších zvukových jednotek řeči (např. hlásky, slabiky), popis jejich kombinací a změn; tvoří ji subdisciplíny: f. artikulační – zabývající se tvořením hlásek; f. akustická – zabývá se zvukovou podobou hlásek a souvislou řečí, jejich hodnocením a studiem modulace; f. auditivní – se zaměřuje na percepční povahu zvukových prvků řeči.*“

Čechová a kolektiv vymezují fonetiku následovně: „*Zvukovými vlastnostmi jazyka se zabývá fonetika. Zkoumá zvukovou stránku jazyka ze všech aspektů*“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 30). Fonetika tedy řeší vznik hlasu a posléze řeči v lidském těle včetně akustické podstaty mluveného. Dále se tento obor zabývá funkcí zvukových jednotek v systému jazyka. Z určitého úhlu pohledu se fonetika věnuje zvukové stránce řeči bez ohledu na její význam v systému daného jazyka (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011).

Fonologii náleží od Krčmové (2007, s. 85) toto vymezení: „*Nauka o způsobech využívání zvukového materiálu v jazyce.*“

Slovenský autor Pauliny (1979, s. 24, 25) definuje fonologii takto: „*Vo fonológii sa zasa zisťuje, ktoré zvuky ľudskej reči a ktoré vlastnosti týchto zvukov sa využívajú ako sa využívajú na dorozumievanie v nejakom jazyku. Pri tomto druhu skúmania zisťujeme, pomocou ktorých zvukov sa v tom istom jazyku rozlišujú slová a tvary, aké vlastnosti zvukov sú dôležité pre vzájomné rozpoznávanie zvukov, ako sa zvuky v danom jazyku spájajú, ako sa pri spájaní zvukov správajú vlastnosti niektorých zvukov a pod.*“

„*Distinktivními (rozlišovacími) zvukovými jednotkami se zabývá fonémika*“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 30).

Stěžejní je též pro nás termín foném, jenž je Krčmovou vymezen následovně: „*Foném je zvukový jazykový prostředek sloužící k odlišení morfémů, slov a tvarů slov téhož jazyka s různým významem (lexikálním, gramatickým). Liší se od ostatních fonémů téhož jazyka*

nejméně jednou fonologickou distinktivní vlastností“ (Romportl cit. podle Krčmová, 2007, s. 85).

Pauliny (1979, s. 62) charakterizuje foném takto: *„Základnou jednotkou formálneho jazykového plánu, teda základnou jednotkou označujúcej stránky jazykového systému je fonéma. Z doteraz povedaného vyplýva aj to, že v rečovom signáli odpovedá fonéme segment rečového signálu, hláska.“*

I osvojování zvukových aspektů jazyka má svou receptivní i expresivní složku (Saicová Římalová, 2016). Poté, co si dítě osvojí jednotlivé zvuky svého (mateřského) jazyka (včetně jejich kombinací), dochází ke tvorbě fonologických reprezentací jednotlivých slov z hlediska zvukové stavby, což je poměrně náročným procesem. Do tohoto procesu je zainteresováno zmiňované porozumění mluvené řeči i její vlastní produkce, jejichž rozvoj bývá značně intenzivní v období od jednoho roku do šesti let. Vývoj fonologických schopností zmiňované věkové skupiny je některými odborníky sledován a zaznamenávám pod označením kontinuum vývoje dovednosti fonologického povědomí. Přičemž fonologické povědomí lze v této souvislosti z určitého úhlu pohledu chápat jako dovednost diferencovat a operovat s různě velkými zvukovými jazykovými jednotkami, jež utvářejí slova. Toto vymezení fonologického povědomí se značně shoduje s vymezením fonologického zpracování, jež je uvedeno v části věnované etiologii specifických poruch učení. Získávání fonologických dovedností souvisí se zvukovou charakteristikou daného jazyka, s koncepcí pořadí hlásek ve slovech a s frekvenčním výskytem různých slabik objevujících se v konkrétním jazyce. Provedené výzkumy upozorňují na to, že frekvenční výskyt slabičných staveb v dítětem poslouchaném jazyce má pravděpodobně vliv na citlivost malých posluchačů vůči zvukové struktuře slov a následně i na jejich výsledky v testování zkoumajícím fonologické povědomí a jeho aspekty (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Jak již bylo naznačeno, stěžejní je též sluchové vnímání. To má své dílčí složky, kterými jsou vnímání figury a pozadí, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciaci (rozlišování) a vnímání rytmu. Pro nás je z nich nejdůležitější sluchová diferenciaci, jejímž předmětem je vzájemné rozlišování hlásek a zvuků (Bednářová, Šmardová, 2008).

Co se týká utváření fonologického povědomí, jsou rozšířené dvě skupiny teorií vztahující se k osvojování fonologického systému daného jazyka dětmi. Obě tyto skupiny vycházejí z idey, že myšlenková schémata dětí o mluvené řeči jsou formována ve spojitosti

s artikulačně definovanou slabikou. Avšak první směr, tedy takzvané lineární teorie, se odlišují přesvědčením o existenci pouze dvou úrovní ve fonologické stavbě slova, a to úrovni slabičné a fonémické. Přičemž je pro tyto teorie charakteristická představa o rozšiřující se schopnosti analýzy, tedy, že je dítě nejdříve schopno slova členit na slabiky a poté na jednotlivé fonémy, neboť zástupci tohoto směru předpokládají přímou spojitost, co se týká obtížnosti, mezi slabikami a fonémy. Druhý směr, hierarchické teorie fonologického povědomí, se vyznačuje představou o tom, že fonologické povědomí je několikaúrovňovou dovedností analýzy slov na menší jednotky. V tomto případě jsou do skupiny teorií zakomponovány tři úrovně slovní analýzy (z hlediska lingvistické stavby). Jedná se o úroveň slabik, po níž by měla následovat onset - rimová část, jež by se měla rozvinout do schopnosti analyzovat slova na jednotlivé fonémy. Určitý provedený výzkum ovšem vyvozuje závěr, že si děti nemusí tyto dovednosti striktně stadiálně osvojovat. Nemusí například zcela ještě ovládat analýzu slov na slabiky, ale již se mohou například objevit první zdárná určení prvních hlásek slov. Ve chvíli, kdy slabika u dítěte získá statut pevné reprezentační jednotky, může se dítě přirozeně více zaměřovat na jednotky, které ji utváří, tedy fonémy. A fonémy se pak mohou následně vyskytovat v myšlenkových reprezentacích mluvených slov. Tomu však ještě zpravidla předchází nějaká subslabičná úroveň (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

V praxi je častý klinický obraz dětí s dyslexií takový, že tyto děti disponují omezenými fonologickými dovednostmi spojenými s dobrou nebo velmi dobrou slovní zásobou. Určité ortografické jednotky mohou být různými národnostmi vyslovovány odlišně. V případě fonologických jednotek zase platí s ohledem na různé jazyky více možností zápisu (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Čímž se přesouváme k následujícímu tématu, kterým je výslovnost.

3.8 Výslovnost

Správnou výslovností se zabývá nauka zvaná ortoepie. „*Ortoepie je soubor norem, kterými se řídí zvuková podoba mluvených spisovných projevů*“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 38). „*Ortoepií se rozumějí jednak zásady správného tvoření hlásek (tj. ortoфонie), jednak vlastní ortoepie, která se týká hlavně změn vyplývajících z postavení hlásek v řeči*“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 38). Vzhledem k povaze této práce není možné se zde zabývat popisem správné výslovnosti všech českých hlásek podle ortoepických pravidel a fyziologickou realizací řeči. Je ovšem

možné hlásky charakterizovat na základě určitých klasifikací. Ještě před tím, než bude věnován prostor klasifikacím hlásek, je zapotřebí se zmínit o slovním přízvuku. Tím je myšleno zvukové zvýraznění určité části slova (slabiky). Přízvuk se vyznačuje silou zvuku, délkou a melodií. Pro český jazyk je charakteristický hlavní přízvuk na prvních slabikách slov. Pro určitá slova ovšem platí stálá nepřívzvučnost (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011).

Nejvýznamnější jednotky mluvené řeči představují již zmiňované hlásky. Nejjednodušeji lze hlásky rozdělit na samohlásky (vokály), pod které spadají i dvojhlásky, a souhlásky (konsonanty). Přičemž samohlásky jsou tónového charakteru a souhlásky mají charakter šumů (Bytešníková, 2012).

Souhlásky lze rozčlenit podle místa jejich tvorby do pěti artikulačních okrsků. Přičemž do prvního artikulačního okrsku spadají hlásky retné a retozubné. Jako retné jsou charakterizovány hlásky P, B, M. Do skupiny retozubných je řazeno V a F. I druhý artikulační okrsek obsahuje dvě skupiny hlásek, hlásky dásňové přední a hlásky dásňové zadní. Hlásky dásňové přední jsou T, D, N, C [ʃ], S, Z, L (boková), R, Ř (kmitavé). Do skupiny dásňových zadních hlásek patří Č [č], Š, Ž. Do třetího artikulačního okrsku jsou řazeny tvrdopatrové hlásky, tedy Ť, Ď, Ň, J. Následující okrsek tvoří hlásky měkkopatrové, konkrétně K, G, CH, [ŋ]. Poslední (pátý) artikulační okrsek obsahuje jedinou hlásku, H. Jedná se o hlásku hrtanovou (Pokorná, Vránová, 2007).

Souhlásky lze také pochopitelně klasifikovat na základě způsobů jejich tvorby. Podle způsobů tvorby lze rozdělit souhlásky na závěrové, polozávěrové a úžinové. Závěrové hlásky vznikají při odstranění překážky, kterou je závěr tvořený mluvidly potkávající se s pronikajícím výdechovým proudem vzduchu. Do této kategorie patří souhlásky P, B, T, D, Ť, Ď, K, G. Dále také souhlásky M, N, [ŋ], Ň, jež jsou označeny jako hlásky nosové. Polozávěrové souhlásky jsou tvořeny na základě náhlého zrušení překážky, závěru, který je tvořený mluvidly a potkává se s pronikajícím výdechovým proudem vzduchu. Konkrétně takto vznikají hlásky C, Č, [ʃ], [č]. Do poslední skupiny jsou řazeny hlásky úžinové, ty vznikají tím způsobem, že výdechový proud vzduchu prochází úžinou, jež uzpůsobila mluvidla. Jedná se o souhlásky F, V, S, Z, Š, Ž, J, CH, H, L (hláska boková), R a Ř. Hlásky R, Ř jsou také charakterizovány jako kmitavé (Pokorná, Vránová, 2007).

Dále lze hlásky (souhlásky) klasifikovat podle znělosti/neznělosti, přičemž mezi souhlásky znělé patří B, V, D, Ď, [ʃ], Z, [č], Ž, G, H a Ř (podle pozice). Naopak mezi hlásky neznělé

jsou řazeny P, F, T, Ě, C, S, Č, Š, K, CH a případně Ř (podle pozice). Některé hlásky tvoří takzvaný pár. Tvoří ho souhlásky, které vznikají na stejném místě i stejným způsobem, ale odlišuje je jejich znělost, jež je ovlivněna účastí hlasu. V páru jsou hlásky B – P, V – F, D – T, Ě – Ě, [Ž] – C, Z – S, [Ž] – Č, Ž – Š, G – K, H – CH. Nepárové (jedinečné) hlásky jsou M, N, Ň, L, R, J. Tyto souhlásky netvoří páry s neznělými souhláskami, jsou ve všech případech znělé (Pokorná, Vránová, 2007).

Dále lze ještě podle sluchového dojmu rozdělit souhlásky na výbuchové/exploziv a třené/frikativy. Do skupiny výbuchových/exploziv jsou řazeny hlásky B, P, M, T, D, N, Ě, Ě, Ň, K, G. Mezi hlásky třené/frikativy spadají souhlásky V, F, S, Z, Š, Ž, J, H, CH, L, R, Ř. Klenková dále pak ještě uvádí třetí skupinu, do které řadí souhlásky C a Č a označuje je jako polotřené/afrikáty. V případě některých souhlásek převažuje tónová složka, takové souhlásky jsou označovány jako sonanty a patří mezi ně L, R, M, N, Ň a J (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, Klenková, 2006). Pro ostatní souhlásky je charakteristická především šumová složka, jak již bylo uvedeno výše.

Pro všechny samohlásky je typické to, že v rámci jejich výslovnostní realizace se, na rozdíl od souhlásek, výdechový proud vzduchu nepotkává s žádnou překážkou. Avšak jednotlivé vokály se liší na základě polohy jazyka při jejich výslovnosti doplňované velikostí čelistního úhlu, což znázorňuje následující schéma, ve kterém samohláskám přísluší specifické umístění podle vertikální a zároveň horizontální polohy jazyka při jejich výslovnosti (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011).

Hellwagův trojúhelník

	Horizontální poloha jazyka			
		přední	střední	zadní
Vertikální poloha jazyka	vysoké	í i		ú u
	středové	é e		ó o
	nízké		a á	

(Bytešníková, 2012, Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011)

Za zmínku také stojí prozodické neboli modulační faktory souvislé řeči, mezi které patří přízvuk, jemuž je věnován malý prostor výše, tempo řeči a pauzy, melodie řeči a barva hlasu (Klenková, 2006).

3.9 Osvojování jednotlivých hlásek

Nejčastěji si děti jako první osvojují výslovnost samohlásek. Poté by si v tomto sledu měly osvojovat hlásky závěrové, poté úžinové, jednoduché, polozávěrové a nakonec úžinové zvláště tvořené. V osvojování hlásek by měla panovat určitá posloupnost, jak již bylo uvedeno, a osvojování jednotlivých hlásek by se mělo vztahovat k určitým věkovým obdobím, přesto se však jedná o individuální procesy. Děti si neosvojují hlásky ve stejné dny ani se stejnou precizností či správností. Vývoj osvojování hlásek bývá ve většině případů zahájen v poměrně krátkém časovém úseku po narození a ukončen bývá zpravidla v rozmezí pěti až sedmi let věku dětí. Vývoj osvojování výslovnosti hlásek bývá ovlivněn řadou různých faktorů, jako je například úroveň obratnosti mluvních orgánů či společenské faktory (Klenková, 2006).

V souvislosti s osvojováním jednotlivých hlásek je třeba uvést termín dyslalie. „*Dyslalie (patlavost) je neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny v mluvené řeči podle stanovených ortoepických norem. Hláska je tvořena na nesprávném místě*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 332). Typem dyslalie je například rotacismus (špatná výslovnost R) nebo sigmatismus (nesprávná výslovnost sykavek) (Lechta a kol., 2003).

3.10 Užití jazyka v sociálním kontextu

Klíčovým termínem této problematiky je komunikace. Čechová s kolektivem autorů ji vymezuje takto: „*Komunikace je proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace/komunikanty*“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 378).

Vybíral (2009) charakterizuje komunikaci tímto způsobem: „*Komunikací nazýváme koordinované chování, jež se spouští navzájem mezi členy sociální jednotky*“ (Maturana, Varela, 1998, s. 193 cit. podle Vybíral, 2009, s. 27). Komunikace je tedy specifickým druhem chování, které probíhá v součinnosti s nervovým systémem, nebo také neprobíhá, podle toho, jak organismy reagují v sociálních oblastech. Sociální chování se může

odehrávat na instinktivním nebo naučeném podkladě. Způsoby komunikace můžeme dělit na ontogenetické a fylogenetické.

Komunikační proces se tedy neobejde bez účastníků komunikace (komunikantů), cíle (intence) produktora a zároveň očekávání (expektace) recipienta, způsobu, kterým je komunikace uskutečňována a vztahů mezi nimi, tématu, kódu a komunikátu (elementární komunikační jednotka). Zapojen do tohoto procesu také může být komunikační kanál (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011). Klenková (2006) se dívá na komunikační proces s poněkud odlišnými stavebními prvky oproti výše uvedenému pojetí. Komunikační proces podle ní tvoří komunikátor, jehož představuje jedinec přinášející novou informaci (informace), komunikant, který tuto informaci (informace) přijímá a případně na ni také reaguje, komuniké, což představuje onu novou informaci (samotné sdělení) a komunikační kanál ve smyslu předem stanoveného kódu.

Je nutné komunikaci rozlišit na verbální a neverbální. „*Verbální, tj. realizovaná výhradně pomocí jazykového materiálu – hlásek, morfémů, slov a vět, a to formou mluvenou nebo psanou/tištěnou*“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 382). Na neverbální komunikaci je nahlíženo různými pohledy. Podle Vybírala (2009, s. 81) „*neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.*“ Oproti tomu Čechová a kolektiv (2011) neverbální komunikaci vnímají takto: „*sem patří například pantomima, kreslené vtipy nebo reklamy beze slov, sdělování realizované např. světelnými aj. signály (červené, zelené, oranžové světlo na křižovatce nebo smluvené zvukové signály pro různé poplachy...)*“ (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, Hrušková, 2011, s. 382). Tito autoři totiž vyčleňují ještě třetí kategorii, a to verbálně – neverbální komunikaci, která představuje současnou realizaci komunikace verbální i neverbální formou. S neverbální komunikací (verbálně-neverbální) se pojí pojmy proxemika (fyzické vzdálenosti mezi jedinci – komunikanty), haptika (fyzický kontakt), posturika (tělesné postoje komunikujících), kinezika (celotělové pohyby), pod kterou je řazena gestika a mimika. Podle Vybírala (2009) neverbální (verbálně-neverbální) komunikace bývá spojována také s očními pohledy, tónem hlasu a ostatními neverbálními faktory řeči, dokonce i s celkovým vzhledem člověka.

Verbální a neverbální komunikace tvoří sociální komunikaci. Přičemž sociální komunikace představuje porozumění a produkci významů v sociálním kontextu. Porozumění i produkce

významů se může odehrávat v přímém i nepřímém sociálním kontaktu. Počátky rozvoje schopnosti sociální komunikace jsou spojeny již s nitroděložním vývojem. Na úroveň komunikační kompetence má vliv řada faktorů jako je získané vzdělání, míra a úroveň socializace, genderová příslušnost, věk, osobnostní specifika, příslušnost k dané kultuře a podobně (Klenková, 2006).

Jisté provedené výzkumy přináší závěry, že zahájení vývoje pragmatické komunikace je spojováno s prvním rokem života dítěte. V tomto období se ovšem přirozeně nejedná o komunikaci pomocí slov ze strany dětí, nýbrž o komunikaci neverbální a komunikaci prostřednictvím různých zvuků jako křik, žvatlání a podobně. Kapalková zaznamenala v dětské komunikaci přítomnost záměrných gest již v osmém měsíci věku dítěte. Další realizovaný výzkum prokazuje závislost vývoje pragmatických funkcí, v dětských komunikačních vyjádřeních, na sociálních interakcích. Komunikace probíhá v rámci interakčních aktivit (Průcha, 2011).

Průcha (2011) uvádí, že pokud si děti mají osvojit pragmatiku verbální komunikace, musí získat schopnost rozpoznávání a užívání různých řečových vyjádření ve spojitosti s jejich účely. To určitě představuje pro děti nelehký úkol vyžadující dostatek času a podnětnost prostředí, ve kterých se děti pohybují. I v tomto případě však není doposud známo, jakými učebními mechanismy těchto schopností děti nabývají a zároveň není znám přesný vývoj osvojování dílčích schopností. Dětské dovednosti zpravidla postupují od schopnosti vyjádřit jednoduché žádosti a informace k obsáhlejší a přesnější vyjádření a k pregnantnější formulacím. Jak příliš bude u verbální komunikace přítomná pragmatika a jaké v tom směru jedinec dosáhne úrovně, je otázkou mnoha faktorů, což již bylo uvedeno výše. „*Pragmatickými typy výpovědi se zabývá lingvistická teorie mluvních/řečových aktů (speech acts.)*“ (Průcha, 2011, s. 120).

Určitý provedený výzkum ukázal, že děti, které jsou během prvních osmnácti měsíců svého života v celodenní péči rodičů (pečující osoby) – nejsou umísťovány do různých zařízení jako například do jeslí, jsou lepší v sociální komunikaci než děti, jež doma nezůstávají. Ovšem po překročení tohoto věku má na komunikaci pozitivní vliv navštěvování dětských „center“. Také se ukázalo, že zážitky z chůze nabízejí dětem větší příležitosti pro komunikaci a vyjádření. Je též třeba zmínit preventivní a terapeutickou hodnotu, kterou může mít identifikace problému v jazyce a komunikaci v raném dětství, zejména v pragmatickém hledisku (Milagros, 2013).

Je obecně známo, že na vývoj člověka má velký vliv rodina. Proto bude následně věnován malý prostor i sociálním činitelům, jež ovlivňují jazykový vývoj dítěte v rámci rodiny. Za takové činitele považujeme především strukturu rodiny, sourozence a další členy rodiny, socioekonomické postavení rodiny a povolání rodičů a vzdělanost rodičů. Význam může mít to, zda dítě vyrůstá v úplné rodině či nikoliv. Roli hraje i to, jestli dotyčný komunikuje a v jaké míře s dalšími rodinnými příslušníky, především sourozenci. Jsou doloženy nezanedbatelné rozdíly v komunikačních vyjádřeních matek různých profesí a odlišných ekonomických vrstev. Jako pravděpodobně nejvýznamnější faktor ovlivňující jazykový vývoj dětí se ukázala vzdělanost rodičů, především matek (Průcha, 2011).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Analýza komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny

Praktická část se věnuje zrealizovanému kvalitativnímu výzkumu. Nejdříve je věnován prostor v minulosti v rámci závěrečných prací na Pedagogické fakultě UK uskutečněným příbuzným výzkumným šetřením, poté je možné se dočíst o stanovených cílech tohoto výzkumu a metodice, kterou byl prováděn. Následuje charakteristika výzkumného vzorku a místa, kde bylo výzkumné šetření uskutečňováno. Poté je věnován prostor bližší charakteristice zrealizovaných aktivit a interpretaci získaných dat. Praktickou část zakončují závěry uskutečněného výzkumu, na které navazují badatelčina doporučení pro speciálně pedagogickou (pedagogickou) praxi.

4.1 Příbuzná výzkumná šetření uskutečněná v minulosti v rámci závěrečných prací na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Podobně orientované výzkumné šetření bylo provedeno Havlíkovou v roce 2017. Přičemž badatelka provedla pro svou bakalářskou práci kvalitativní výzkum ve Středočeském kraji. Hlavním cílem šetření byla analýza komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení. Výzkumu byli podrobeni tři chlapci pátého ročníku běžné základní školy se specifickými poruchami učení. Výzkum byl uskutečněn za využití metod zúčastněného pozorování daných žáků, rozhovorů s pedagogy i dětmi, anamnestického dotazování rodičů, analýzy dostupné dokumentace, výsledků činnosti, studijních výsledků, výstupů a materiálů. Badatelce se podařilo dosáhnout stanoveného cíle tedy analýzy komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení. Provedla analýzu všech jazykových rovin včetně zrakové a sluchové percepce. Jako největší obtíže účastníků výzkumu badatelka stanovila vyskytující se dysgramatismy, artikulační neobratnost a narušení prozodických faktorů řeči. Upozorňuje i na přítomné deficity v dalších oblastech (Havlíková, 2017).

Dalším příkladem podobně orientovaného výzkumu je výzkum Douskové, která ho zrealizovala pro svou dizertační práci obhájenou v roce 2012. Provedla kvantitativní výzkum empirického charakteru. Hlavnímu výzkumnému šetření předcházela předvýzkum. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit četnost výskytu specifického logopedického nálezu u

dětí se specifickými poruchami učení a chování na prvním stupni základních škol. Dalším badatelčím cílem bylo zjistit souvislost mezi narušenou komunikační schopností, specifickým logopedickým nálezem a specifickými poruchami učení a chování. Prostřednictvím Heidelbergského testu vývoje řeči chtěla badatelka zmapovat úroveň jednotlivých jazykových rovin. Realizátorka výzkumu provedla i zkoušku jazykového citu. Výzkumu se zúčastnili žáci druhých až pátých tříd běžných základních škol v Libereckém kraji. Jednalo se o děti s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a chování. Kontrolní vzorek tvořili žáci bez specifických poruch učení a chování. Celkem do výzkumu bylo zapojeno 172 dětí z pěti základních škol. K získání potřebných dat badatelka využila již zmiňovaný Heidelbergský test vývoje řeči, Žlabovu zkoušku jazykového citu, orientační zkoušku specifických asimilací a artikulačních neobratností a analýzu spisové dokumentace. Badatelka došla k závěrům, že u 81% dětí se specifickými poruchami učení a chování se vyskytly specifické poruchy výslovnosti. Také upozorňuje u těchto žáků na přítomné deficity v lexikálně – sémantické, morfologicko – syntaktické i pragmatické jazykové rovině. Realizátorka výzkumu prokazuje souvislost mezi specifickými poruchami učení a chování, specifickými poruchami výslovnosti a narušenou komunikační schopností, zejména vývojovou dysfázií a dyslálií. Diagnostika narušené komunikační schopnosti podle získaných informací u dětí proběhla ve většině případů již v předškolním věku (Dousková, 2012).

4.2 Cíle realizovaného výzkumu a metodologie

4.2.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je analýza komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny.

Dílní výzkumné cíle

Analyzovat schopnost zmiňovaných žáků vytvářet antonyma, slova nadřazená a podřazená.

Analyzovat u těchto žáků schopnost čtení s porozuměním.

Analyzovat písemný projev žáků se specifickými poruchami učení v diktátových sešitech.

Analyzovat schopnost sluchové diferenciaci u těchto žáků.

Zjistit, zda je u žáků přítomna vada výslovnosti.

Zjistit, zda děti byly v logopedické péči.

Analyzovat postoje a komunikační dovednosti těchto žáků z hlediska pragmatické jazykové roviny.

Výzkumné otázky

Výzkumná otázka číslo 1: Jakých výsledků dosáhli žáci se specifickými poruchami učení v testování tvorby antonym, tvorby slov nadřazených a podřazených?

Výzkumná otázka číslo 2: Jakých výsledků dosáhli zmiňovaní žáci v testování porozumění čtenému textu?

Výzkumná otázka číslo 3: Jaký je písemný projev těchto žáků v diktátových sešitech?

Výzkumná otázka číslo 4: Jakých výsledků dosáhli žáci se specifickými poruchami učení v testu sluchového rozlišování?

Výzkumná otázka číslo 5: Je u zmiňovaných žáků přítomna vada výslovnosti?

Výzkumná otázka číslo 6: Jaké postoje zastávají tito žáci ke komunikaci?

Výzkumná otázka číslo 7: Jak tito žáci hodnotí své komunikační dovednosti?

Výzkumná otázka číslo 8: Jaké komunikační dovednosti z hlediska pragmatické jazykové roviny žáci mají?

4.2.2 Metodologie výzkumu

Pro tuto diplomovou práci byl zrealizován kvalitativní typ výzkumu. Pro kvalitativní přístup je charakteristické zkoumání v přirozeném prostředí za účelem vytvoření celistvého obrazu o zkoumaném. Pro zmiňovaný typ výzkumu je též typické získání hlubokých dat a zvláštní vztah mezi realizátorem a účastníkem výzkumu. Cílem badatele provádějícího tento typ výzkumu je pomocí patřičných metod a postupů zjistit a interpretovat lidské chápání, prožívání a utváření sociální reality (Švaříček, Šedřová, 2014). Mezi klady kvalitativního výzkumu patří například to, že výsledkem výzkumu je detailní popis (představa) dané problematiky. Šetření je často realizováno v přirozeném prostředí. Je možné probíhající šetření přizpůsobit aktuální situaci, podmínkám. Zkoumá určité souvislosti. Oproti tomu za nevýhody kvalitativního typu výzkumu lze považovat například nemožnost získaná data zobecnit na celé skupiny či prostředí. Dalším záporem je časová náročnost. Závěry výzkumného šetření mohou být ovlivněny subjektivním nahlížením výzkumníka na daný problém (Hendl, 2016). Tento typ výzkumu byl zvolen z toho důvodu, že hlavním cílem výzkumu je analýza komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny.

Jednou, hlavní, kategorií metod kvalitativního výzkumu je takzvané kvalitativní dotazování. Dotazování zastupují nejrozličnější rozhovory, dotazníky, testy i škály. Uvedené metody je možné kombinovat navzájem i je kombinovat s dalšími výzkumnými metodami (Hendl, 2016). Pro testování porozumění čtenému si mohou realizátoři výzkumného šetření vytvořit pro testované žáky vlastní úkoly různého druhu. Takovým úkolem může být například zodpovídání otevřených otázek vztahujících se k testu, přičemž badatel následně vyhodnotí jejich správnost (Kucharská a kol., 2016). V souvislosti s diagnostikou dyslalie (vady výslovnosti) je nejstěžejnější diagnostickou metodou rozhovor s „vyšetřovaným“ (Klenková, 2006). Existují ovšem různé druhy rozhovoru. Nejčastěji se můžeme setkat s dělením rozhovoru na nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný (Pelikán, 2011). Mezi kvalitativní výzkumné metody je řazena i analýza produktů člověka. Takový produkt může mít písemnou, vizuální i hmotnou formu. Pro tento výzkum je nejdůležitější forma písemná. Sem jsou řazeny produkty textové povahy, jež vytvořil sám zkoumaný i ty, které on nevytvořil, ale nějakým způsobem jsou s ním spojeny. Tyto produkty mohou být vytvořeny na základě požadavků badatele i bez ohledu na výzkumné šetření, před jeho zahájením (Gavora, 2010).

Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci různých metod. Pro získání základních informací vytvořila autorka krátký dotazník pro zákonné zástupce zkoumaných dětí. Bylo využito autorkou vytvořeného testu tvorby antonym, slov nadřazených a podřazených. Dále autorka zvolila knihu a v ní jeden příběh vhodný pro zkoumanou věkovou skupinu, ke kterému vytvořila otázky a zkoumala tak porozumění čtenému. Též proběhla analýza poskytnutých diktátových sešitů. Byl využit známý test sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka. Byly provedeny také nestrukturované rozhovory za účelem zjištění přítomnosti či nepřítomnosti vady výslovnosti. Bylo využito i autorkou vytvořeného dotazníku s výběrem odpovědí určeného žákům zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu. Otázky z dotazníku byly ovšem žákům vzhledem k přítomnosti specifické poruchy učení (poruch) čteny stejně jako možnosti odpovědí, aby děti dobře porozuměly otázkám a možnostem odpovědí. Odpovědi žáků zaznamenávala do dotazníku badatelka.

Je vhodné přiblížit, jak vznikl tento soubor aplikovaných výzkumných metod a vytvořených materiálů. Volba výzkumných metod a příprava materiálů byla zahájena v září roku 2019. Nutné bylo zjistit, jaké specifické poruchy učení byly žákům školským poradenským zařízením diagnostikovány. Také bylo zapotřebí znát věk dětí, zda děti byly

nebo jsou v logopedické péči a podobně. Badatelce připadalo vhodné získat tyto informace od jednoho zdroje. Vzhledem k různorodosti potřebných informací zvolila jako tento zdroj rodiče žáků. Nejeфективnější metodou pro získání základních informací o dětech od jejich zákonných zástupců byl krátký dotazník. Bylo zapotřebí, aby jej badatelka vytvořila.

Cílem badatelky bylo, aby každé jazykové rovině odpovídala alespoň jedna aktivita. Rozhodla se vytvořit pro žáky dvě cvičení, ve kterých budou k uvedeným slovům tvořit antonyma a slova nadřazená a podřazená. Tím by měly děti prokázat určitou slovní zásobu.

Zajímavou otázkou je, jak příliš jsou schopny děti s dyslexií sledovaných věků číst s porozuměním? Pro toto zjištění se jevila jako nejeфективnější metoda otázek vztahujících se k textu položených čtenáři po přečtení textu. Bez vhodného textu to tedy nešlo. Realizátorka výzkumného šetření navštívila dětské oddělení jedné nejmenované knihovny, ze kterého si po konzultaci s pracovníci knihovny odnesla sedm knih, určených pro danou věkovou skupinu, k bližšímu výběru. Cílem bylo najít přiměřeně dlouhý text, který zároveň bude obsahovat určitý děj nenavazující na zbytek knihy a bude k němu možné vytvořit dostatečné množství vhodných otázek. Takový text se podařilo najít v knize Strašidlář. Mezi námi trpaslíky. Následně k němu badatelka vytvořila pro žáky čtyři otázky. Toto množství otázek se realizátorce výzkumu jevilo jako adekvátní.

Též bylo zapotřebí zaměřit se na písemný projev těchto dětí. Aby zkoumání jejich písemného projevu bylo objektivní ke všem zúčastněným, bylo potřeba písemných projevů, na které byly v obou ročnících kladeny co nejvíce totožné požadavky. Jako z tohoto hlediska nejvhodnější písemné projevy děti se ukázaly projevy v diktátových sešitech.

V teoretické části této práce bylo mimo jiné popsáno, že dysortografie často vzniká jako důsledek deficitů ve sluchovém vnímání. I proto bylo nutné se na sluchové vnímání žáků zaměřit. Pro tuto oblast byl vybrán osvědčený test sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka, se kterým již měla badatelka zkušenost ze zrealizovaného výzkumného šetření pro její zmiňovanou bakalářskou práci.

Výše bylo zmíněno, že v souvislosti s diagnostikou vady výslovnosti je nejvýznamnější diagnostickou metodou rozhovor. Pro tuto metodu se rozhodla i badatelka. Jako nejeфективnější se jí přitom jevil nestrukturovaný rozhovor.

Co se týče pragmatické jazykové roviny, chtěla realizátorka výzkumu k získání potřebných dat i v tomto případě využít rozhovoru, tentokrát ovšem strukturovaného či polostrukturovaného. Stanovila si proto tři výzkumné otázky a v návaznosti na ně začala vymýšlet otázky rozhovoru. Jak ovšem tvořila otázky srozumitelné pro danou věkovou skupinu, podařilo se jí vytvořit pouze otázky, na které by žáci odpovídali pouze ano nebo ne, takové odpovědi dětí by ovšem nepřinesly žádné významné zjištění. Tím se ukázala jako vhodnější metoda dotazník se stanovenými možnostmi odpovědí. Dotazování ovšem bylo zapotřebí uskutečnit vhodnou formou s ohledem na žáky se specifickými poruchami učení, aby jejich cenné odpovědi nebyly zkresleny špatným porozuměním otázkám či možnostem odpovědí.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí, ve kterém bylo šetření realizováno

Pro kvalitativní typ výzkumu je charakteristický záměrný výběr výzkumného vzorku a lokality, ve které se daný výzkumný vzorek vyskytuje. Tento druh výběru je důležitý z hlediska splnění požadavků, jež jsou na výzkumný vzorek popřípadě lokalitu badatelem kladeny. Zmiňovaný typ výzkumu se také vyznačuje malým počtem výzkumného vzorku ve srovnání s výzkumem kvantitativním (Gavora, 2010). Co se týče výzkumu zrealizovaného pro tuto diplomovou práci, tak požadavkem na účastníky výzkumu byla přítomnost specifické poruchy učení nebo poruch typu dyslexie, dysgrafie, dysortografie nebo dyspraxie. Současně s ředitelem základní školy byl realizátorkou výzkumu pro šetření osloven učitel čtvrté třídy základní školy, který kontaktoval konkrétní žáky ve své třídě a jejich rodiče i své kolegyně učící třetí třídy základní školy, jež oslovily své žáky splňující požadavek na účastníky výzkumu a jejich rodiče. Tímto způsobem byl tedy vytvořen potřebný výzkumný vzorek. Jako lokalita tohoto výzkumu byl badatelkou vybrán kraj Vysočina.

Výzkumný vzorek tvoří šest žáků prvního stupně základní školy, u nichž byly školským poradenským zařízením diagnostikovány specifické poruchy učení. Jedná se o poruchy typu dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Jde o čtyři chlapce a dvě děvčata. Tři žáci navštěvují třetí ročník a tři žáci čtvrtý ročník. Děti jsou z jedné základní školy, která se nachází v malém městě. Z důvodu zachování anonymity žáků není uvedena bližší lokalita školy. Jedná se ovšem o školu s dlouholetou tradicí, v níž je v současné době každý ročník prvního stupně tvořen alespoň třemi třídami. Zkoumaní žáci čtvrtého ročníku navštěvují

stejnou třídu, žáci třetího ročníku jsou z různých tříd. Děti byly podrobeny výzkumu až po té, co jejich zákonní zástupci podepsali informované souhlasy, čímž vyjádřili souhlas s provedením výzkumu u svých dětí. Děti z důvodu zachování anonymity vystupují v práci bez uvedení jména a příjmení označeny písmeny. Byla jim náhodně přidělena písmena A, B, C, D, E, F. Níže následuje jejich bližší charakteristika, jež byla vytvořena na základě získaných informací z badatelkou vytvořeného krátkého dotazníku, jež vyplnili zákonní zástupci žáků. Dotazník byl součástí informovaných souhlasů a nachází se také v přílohách této práce. Šetření probíhalo vždy v prázdné sborovně školy, jež žáci navštěvovali.

Žákyně A

Je žákyní třetího ročníku a je jí osm let. 1. 4. 2019 jí bylo diagnostikováno oslabení v oblasti koncentrace pozornosti, dysgrafie a dysortografie. Žákyně navštěvuje od začátku základního vzdělávání stejnou základní školu. Je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu. Žákyně byla v logopedické péči.

Žák B

Je žákem třetího ročníku a je mu devět let. V tomto ročníku mu byla diagnostikována dyslexie, dysortografie a pomalé psychomotorické tempo. Žák navštěvuje od začátku základního vzdělávání stejnou základní školu. Je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Žák byl v logopedické péči.

Žák C

Je žákem třetího ročníku a je mu devět let. V roce 2018 (ve druhém ročníku základní školy) mu byla diagnostikována dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Žák navštěvuje od začátku vzdělávání stejnou základní školu. Je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. A byl v logopedické péči.

Žákyně D

Je žákyní čtvrtého ročníku a je jí jedenáct let. V první třídě jí byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie. Žákyně navštěvuje od počátku základního vzdělávání tutéž základní školu. Byla vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu, ale již není. Žákyně byla v logopedické péči.

Žák E

Je žákem čtvrtého ročníku a je mu deset let. V roce 2016 (v šesti letech) mu byla diagnostikována porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, oslabení centrální nervové soustavy, dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Žák navštěvuje od začátku základního

vzdělávání stejnou základní školu. Je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Dítě nebylo v logopedické péči.

Žák F

Je žákem čtvrtého ročníku a je mu deset let. V listopadu 2018 mu byla diagnostikována dysortografie, dyslexie, obtížná reprodukce čteného textu, dysgrafie a psychomotorický neklid. Dítě navštěvuje od počátku základního vzdělávání tutéž základní školu. Je vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu. Žák byl v logopedické péči.

U všech sledovaných dětí se vyskytuje kombinace specifických poruch učení. Ve třech případech se jedná o stejnou kombinaci specifických poruch učení, u žáků C, E a F. U pěti žáků byla diagnostikována dyslexie. Stejnému počtu dětí byla také diagnostikována dysgrafie i dysortografie. U žádného účastníka výzkumu nebyla diagnostikována dyspraxie. Všichni žáci byli nějakou dobu vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, pět jich takto vzděláváno stále je. Pět dětí bylo v logopedické péči.

4.4 Vlastní výzkumné šetření

Žáci byli podrobeni zkoumání v únoru tohoto roku (2020). Šetření se konalo v době vyučování. Žáci byli „testováni“ samostatně. Šetření jednoho žáka trvalo vždy přibližně jednu vyučovací hodinu. Dítě bylo během tohoto časového úseku komplexně „otestováno“. Šetření žáků mělo vždy stejný postup. Již výše zmiňované aktivity byly s dětmi realizovány v následujícím pořadí. Jako první byl zařazen příběh, který si měli žáci přečíst a následně odpovědět na otázky, které se k němu vztahovaly. Tato aktivita byla zařazena jako první z důvodu předpokládané velké časové náročnosti. Dále byl zařazen dotazník zaměřený na pragmatickou jazykovou rovinu. Při něm si děti měly trochu odpočinout od náročnějšího kognitivního výkonu. Poté žáci tvořili antonyma, slova nadřazená a podřazená. Dále byla u žáků testována schopnost sluchového rozlišování. Na závěr byla zařazena nejméně náročná aktivita tedy nestrukturovaný rozhovor, při kterém měla být odhalena případná přítomnost vady výslovnosti. Zapůjčené diktátové sešity dětí byly badatelkou analyzovány mimo prostředí školy. Níže následuje bližší popis zmiňovaných aktivit a interpretace dat díky nim získaných. Aktivity následují v pořadí, ve kterém byly nyní uvedeny.

4.4.1 Testování porozumění čtenému

Po konzultaci s pracovnící dětského oddělení jedné nejmenované malé knihovny byla k těmto účelům zvolena kniha *Strašidlář. Mezi námi trpaslíky. Jež* je určena pro zkoumanou věkovou skupinu. Z ní byl vybrán příběh s názvem *O vzniku dolů na Kladensku*, který je součástí příloh. Jedná se o běžný text určený pro dětské čtenáře, tedy ne o text modifikovaný pro děti se specifickými poruchami učení. Na začátku testování byli žáci upozorněni na to, že budou číst text a po jeho přečtení jim budou kladeny otázky, které se k němu vztahují. Žádné z dětí příběh neznalo. Žákům bylo řečeno, ať text čtou, jak jim to vyhovuje, že nezáleží na tom, jestli budou číst nahlas nebo v duchu. Dětem byla také nabídnuta záložka. Žáci byli též informováni o tom, že nezáleží na čase jejich četby. Ovšem dětem byl tajně pro zajímavost měřen čas četby. Před zahájením četby byl objasněn význam třech slov, jež by žáci nemuseli znát. Jednalo se o slova *permoník*, *klestí* a *nůše*. K příběhu badatelka stanovila následující čtyři otázky.

- 1.) Kdo přispěl podle příběhu ke vzniku dolů na Kladensku?
- 2.) Pro co chodila stařenka s nůsí do lesa?
- 3.) Co podle permoníkovy rady vykopal u kapradí muž stařenky?
- 4.) Hořelo černé kamení (uhlí) lépe než chrastí a chvojí?

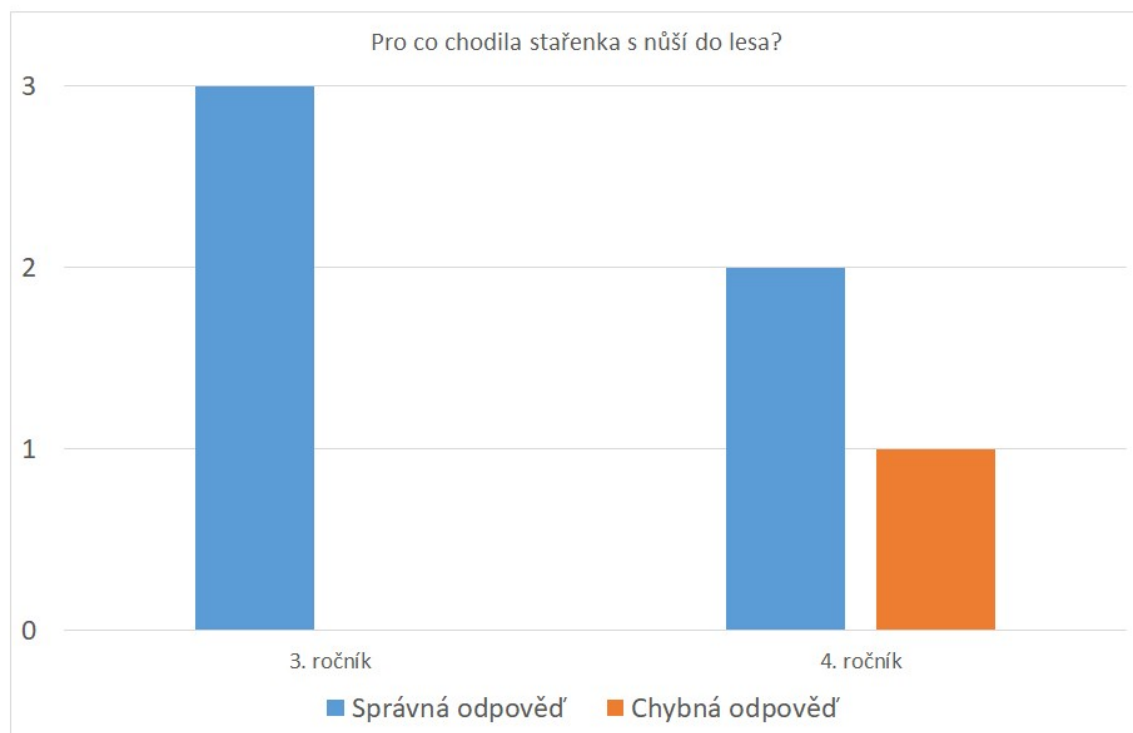
Otázky byly žákům čteny a jejich odpovědi si badatelka sama zaznamenávala. Děti příběh přečetly v těchto časech A: 17 minut a 38 sekund, B: 8 minut a 22 sekund, C: 8 minut a dvě sekundy, D: 4 minuty a 59 sekund, E: 6 minut a 30 sekund, F: 7 minut. Tři děti četly text v duchu a tři děti polohlasem. Níže jsou zobrazeny grafy vyjadřující správnost/nesprávnost odpovědí jednotlivých ročníků na jednotlivé otázky vztahující se ke zmiňovanému příběhu.

Graf číslo 1



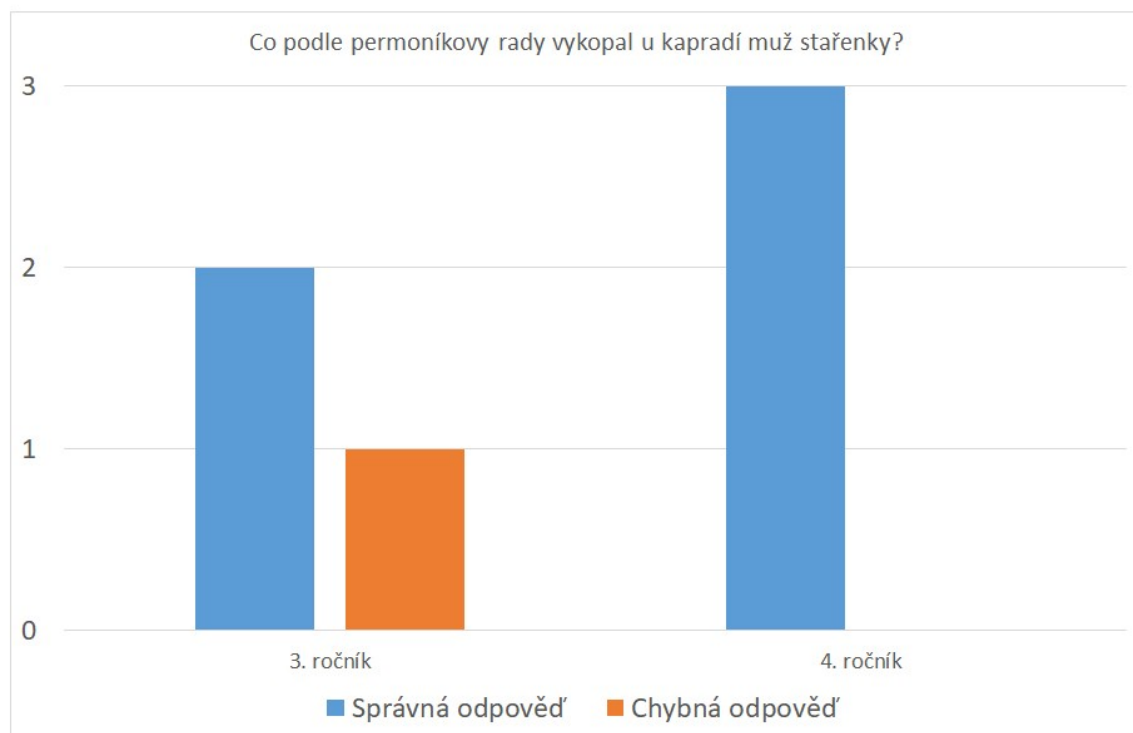
Výše uvedený graf vyjadřuje modrou barvou stoprocentní správnost dětských odpovědí na první otázku vztahující se ke zmiňovanému příběhu.

Graf číslo 2



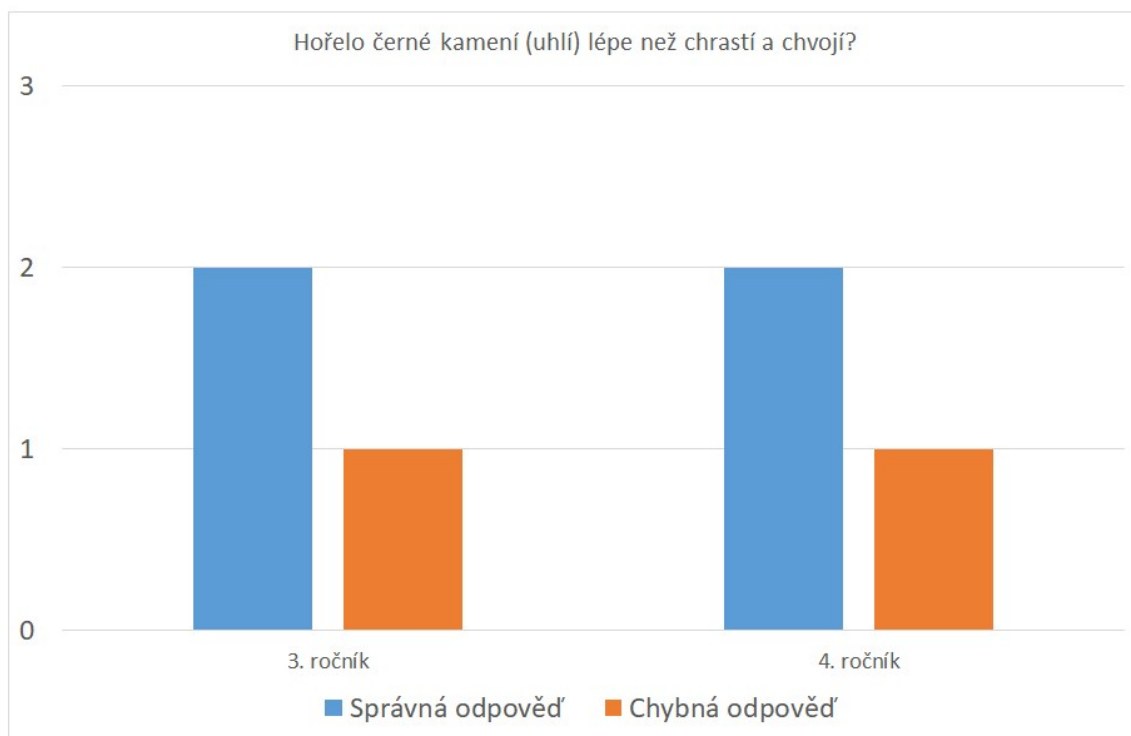
Tento graf vyjadřuje správnost žákovských odpovědí na druhou uvedenou otázku. Podle modré a oranžové barvy je možné poznat, že v tomto případě odpověděli dobře všichni žáci třetího ročníku a z žáků čtvrtého ročníku jeden chyboval.

Graf číslo 3



Z výše uvedeného grafu vztahujícího se ke třetí otázce je možné vyvodit, že stoprocentní správnost odpovědí na tuto otázku připadá čtvrtému ročníku a z žáků třetího ročníku jeden neodpověděl správně.

Graf číslo 4



Tento graf zobrazuje chybovost odpovědí, která se týká vždy jednoho žáka v každém ročníku. Graf se vztahuje ke čtvrté otázce.

Z uvedených grafů vyplývá, že není rozdíl ve výkonu žáků třetího a čtvrtého ročníku.

V následujících tabulkách jsou zaznamenány přesné odpovědi dětí na jednotlivé otázky. U první otázky byla možnost více odpovědí.

Tabulka číslo 1

Kdo přispěl podle příběhu ke vzniku dolů na Kladensku?

A	Stařenka a její muž
B	Permoník
C	Babička
D	Skřítek
E	Trpaslík
F	Permoník

Ve výše uvedené tabulce zaznamenávající přesné odpovědi dětí na první otázku je patrná různorodost dětských odpovědí. Nicméně v tomto případě jsou všechny odpovědi žáků správné.

Tabulka číslo 2

Pro co chodila stařenka s nůží do lesa?

A	Pro klestí
B	Dřevo
C	Pro dřevo
D	Pro uhlí a kameny
E	Pro klacky
F	Malé větvičky

I zde je patrná různorodost odpovědí. Ve většině případů se ovšem v podstatě jedná o synonyma. Tentokrát děti odpovídaly na druhou otázku. Červená barva označuje špatnou odpověď žákyně D.

Tabulka číslo 3

Co podle permoníkovy rady vykopal u kapradí muž stařenky?

A	Černý kamen
B	Uhlí
C	Jámu, díru - co bylo v jámě neví
D	Uhlí
E	Uhlí - černé kamení
F	Uhlí

V tomto případě červená barva označuje nedostatečnou odpověď žáka C. Tabulka eviduje odpovědi žáků na třetí otázku.

Tabulka číslo 4

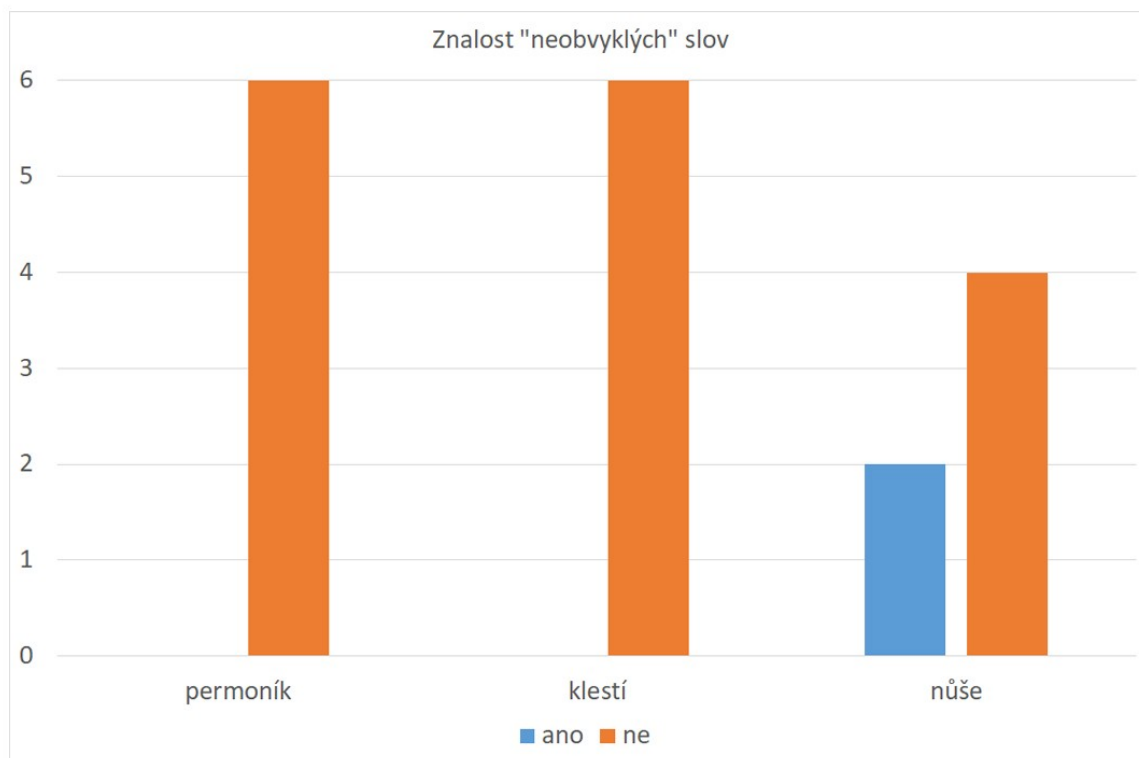
Hořelo černé kamení (uhlí) lépe než chrastí a chvojí?

A	Ano
B	Ano
C	Neví
D	Ne
E	Jo
F	Ano

Ve výše uvedené tabulce zaznamenávající dětské odpovědi na poslední otázku vztahující se k příběhu O vzniku dolů na Kladensku eviduje odpovědi typu ano/ne. Pod červenou barvou lze najít nedostatečnou odpověď žáka C a špatnou odpověď žákyně D.

Níže je uveden graf, který vyjadřuje pomocí oranžové barvy dětskou neznalost „neobvyklých“ slov.

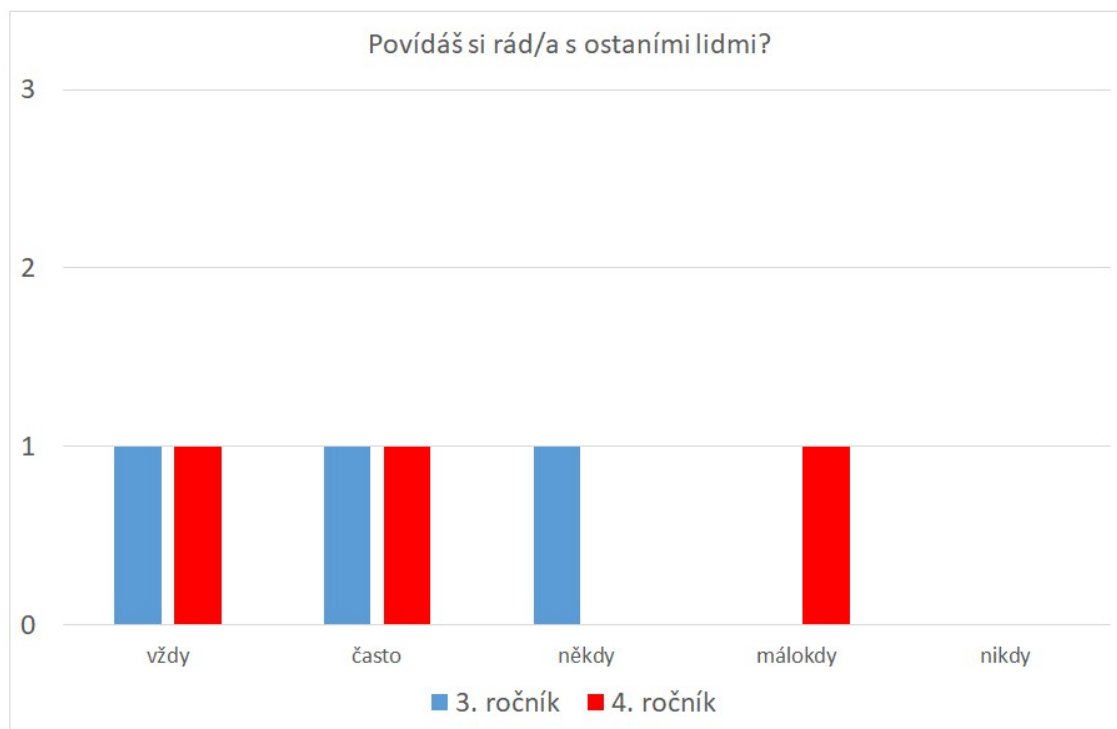
Graf číslo 5



4.4.2 Dotazník zaměřený na pragmatickou jazykovou rovinu

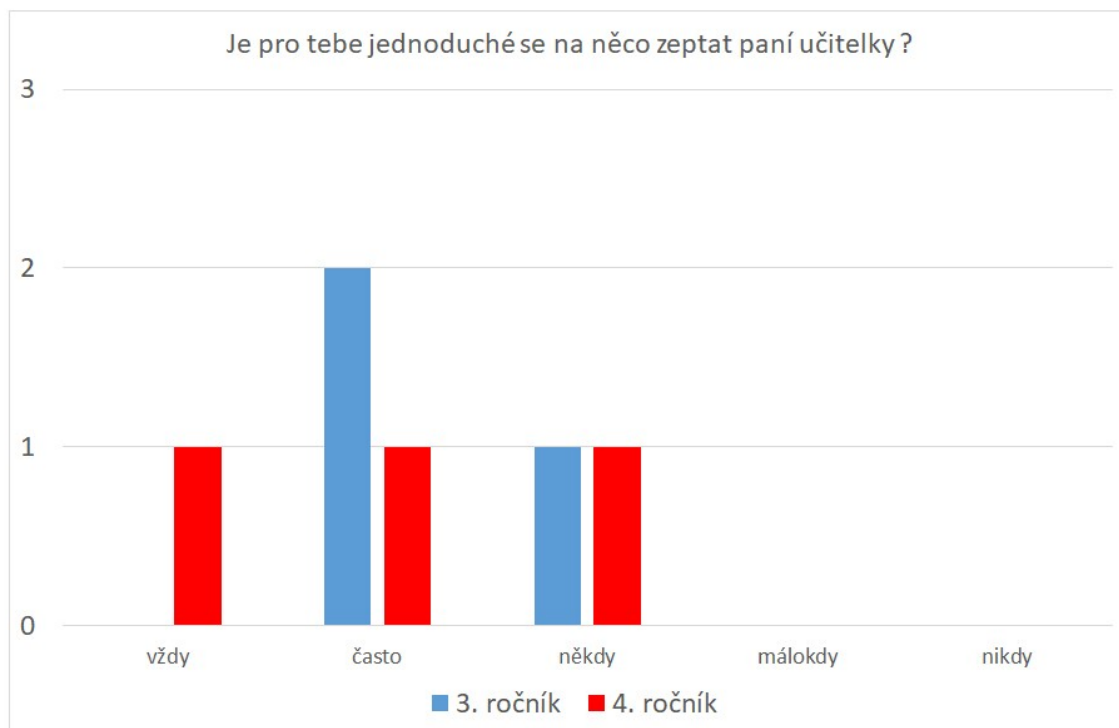
Autorkou vytvořený dotazník je také součástí příloh této práce. Skládá se z devíti otázek, u nichž se vyskytují dvě skupiny možných odpovědí, přičemž žák volí vždy jednu odpověď ze čtyř nebo z pěti možných odpovědí podle toho, která možnost se k němu nejvíce hodí. Dotazník byl koncipován tak, aby po jeho zodpovězení dětmi bylo možné nalézt odpovědi na tyto tři výzkumné otázky. Jaké postoje zastávají tito žáci ke komunikaci? Jak tito žáci hodnotí své komunikační dovednosti? Jaké komunikační dovednosti z hlediska pragmatické jazykové roviny žáci mají? Jak již bylo výše uvedeno, otázky byly z důvodu přítomnosti specifických poruch učení dětem čteny stejně jako možné odpovědi, aby žáci dobře porozuměli otázkám i možnostem odpovědí. Odpovědi žáků byly do dotazníku zaznamenávány badatelkou. Byl kladen důraz na to, aby děti měly dostatek času na rozmyšlení adekvátních odpovědí. Druhá otázka byla, v případě, že žáci měli třídního pana učitele a ne paní učitelku, modifikována na pana učitele. Níže následují grafy, jež vyjadřují rozložení žákovských odpovědí v jednotlivých ročnících u jednotlivých otázek dotazníku.

Graf číslo 6



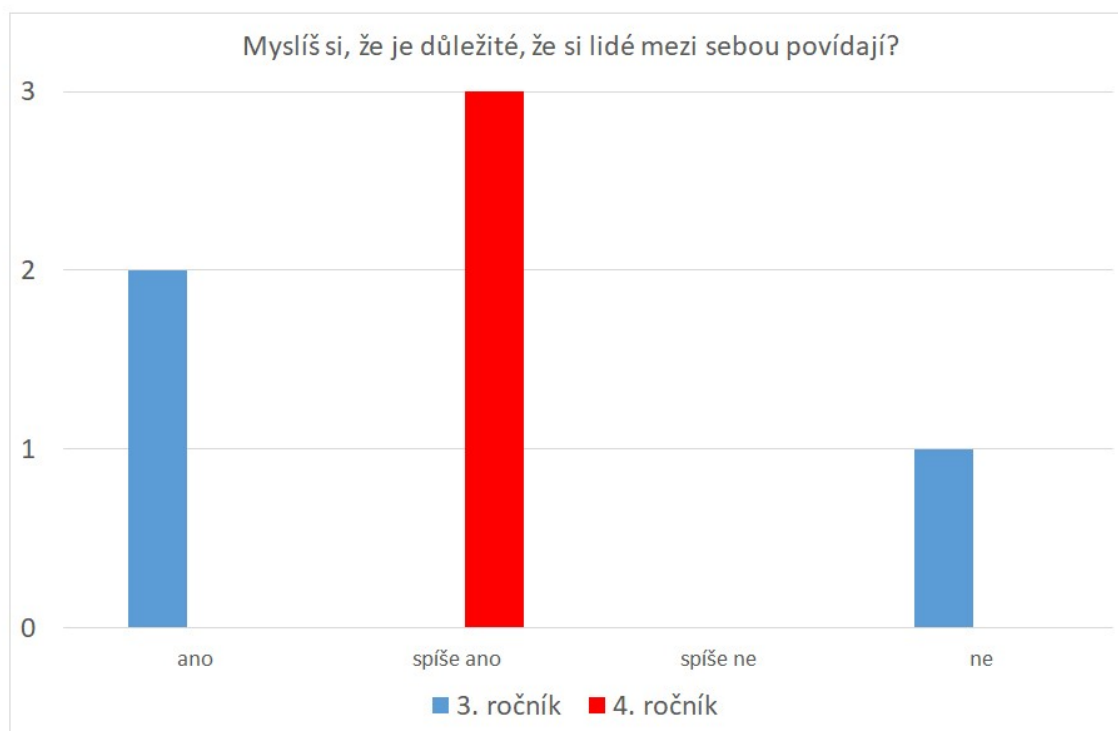
Výše uvedený graf se vztahuje k první otázce dotazníku. Modrá barva představuje odpovědi žáků třetího ročníku, červená barva označuje odpovědi žáků čtvrtého ročníku. Z grafu je patrné, že někteří žáci volili stejnou odpověď. Měli na výběr pět možností.

Graf číslo 7



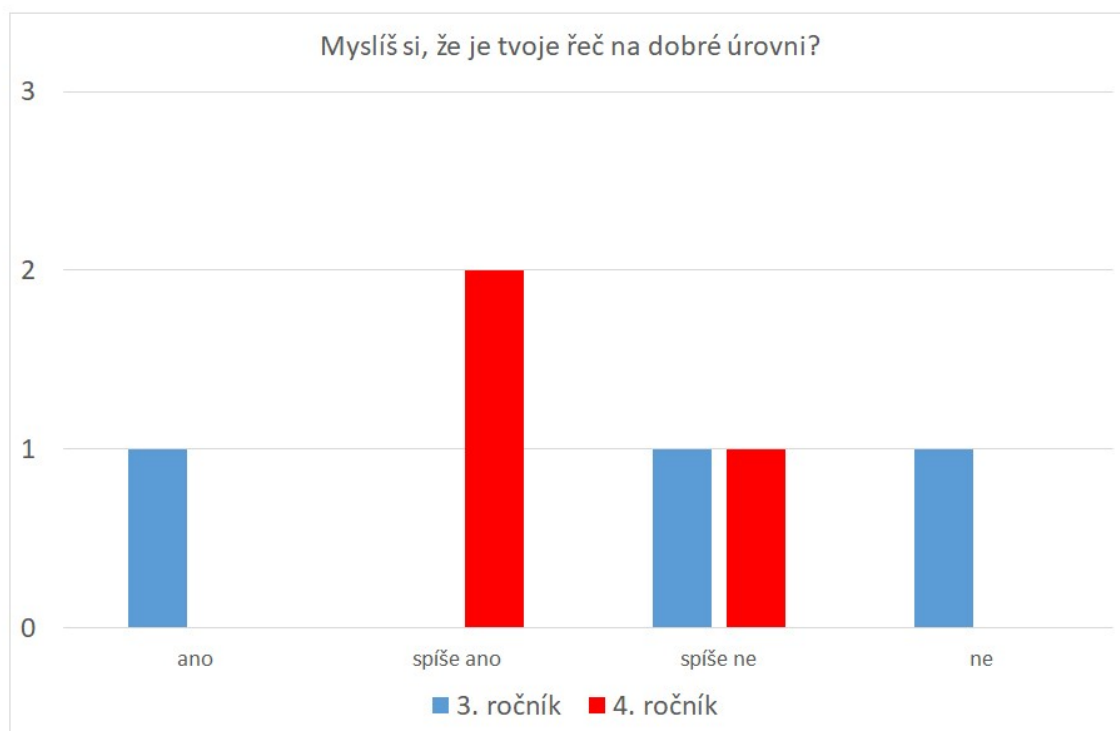
Tento graf se vztahuje ke druhé otázce dotazníku. I zde může pozorovat u některých odpovědí větší počet žáků. I v tomto případě měli žáci na výběr pět odpovědí.

Graf číslo 8



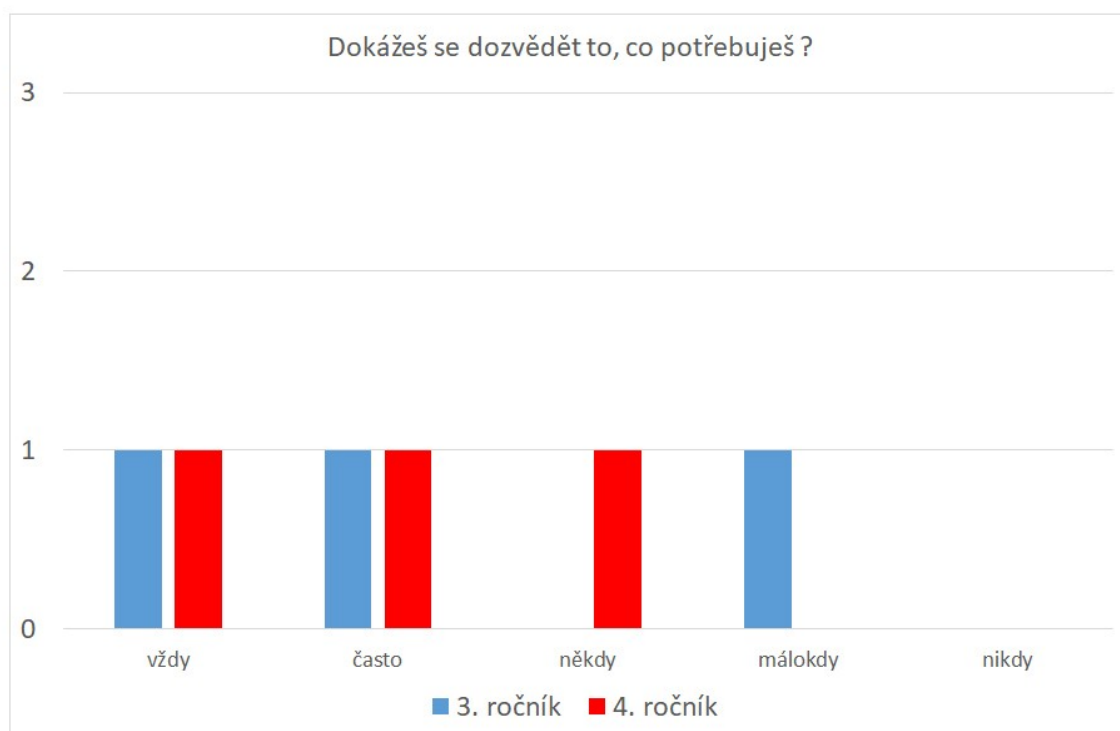
Graf vztahující se ke třetí otázce dotazníku je odlišný od dvou předchozích tím, že v tomto případě děti volily pouze ze čtyř možností odpovědí. I tady ovšem modrá barva představuje žáky třetího ročníku a červená čtvrtého. Žáci nejvíce volili odpověď „spíše ano“. Volili ji ovšem pouze žáci čtvrtého ročníku.

Graf číslo 9



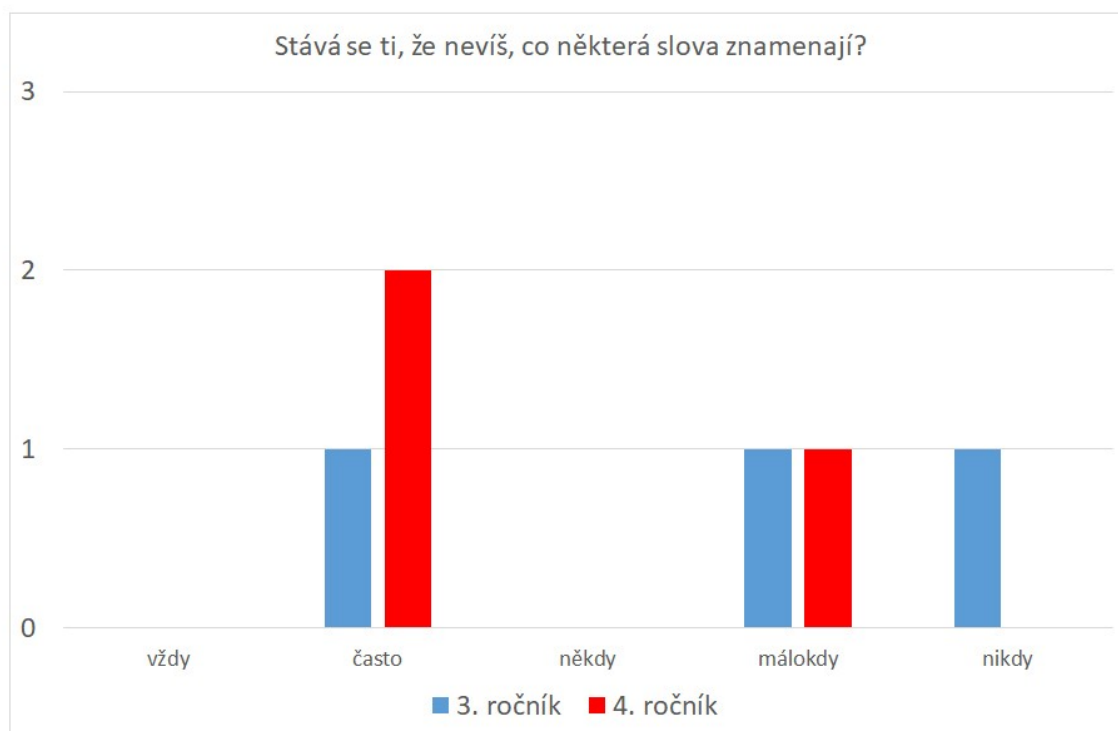
I u čtvrté otázky dotazníku měly děti na výběr čtyři možnosti, které byly využity.

Graf číslo 10



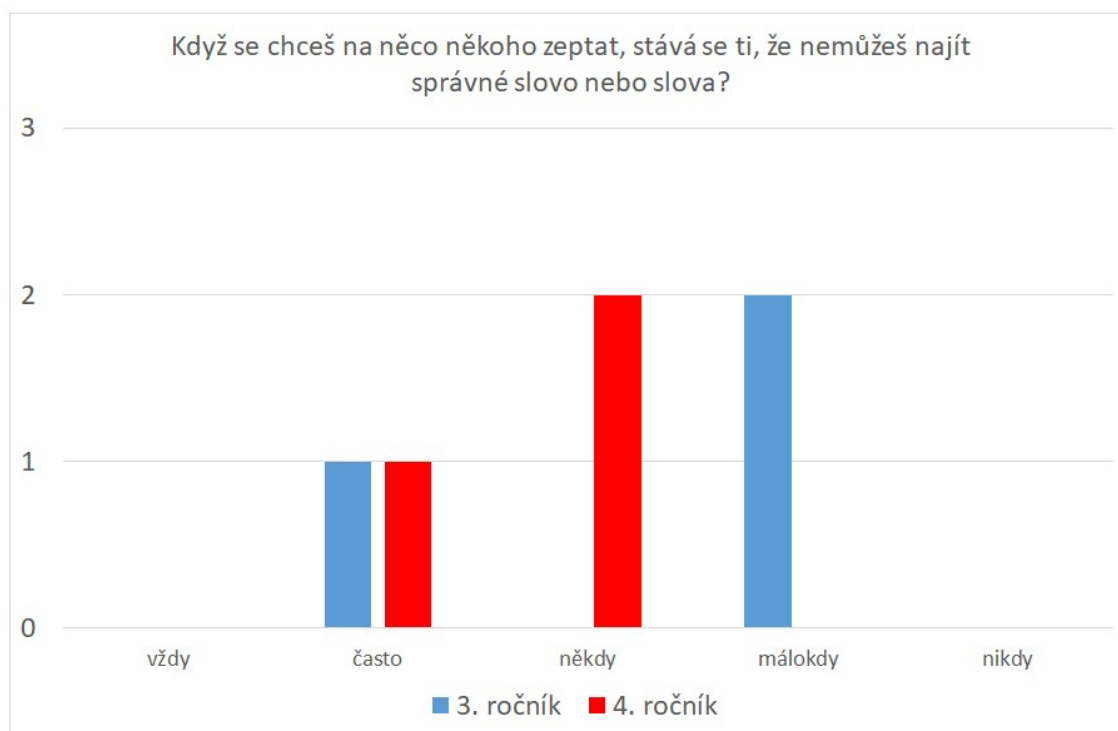
Výše uvedený graf vztahující se k páté otázce dotazníku zobrazuje využití čtyř možností odpovědí z pěti nabízených.

Graf číslo 11



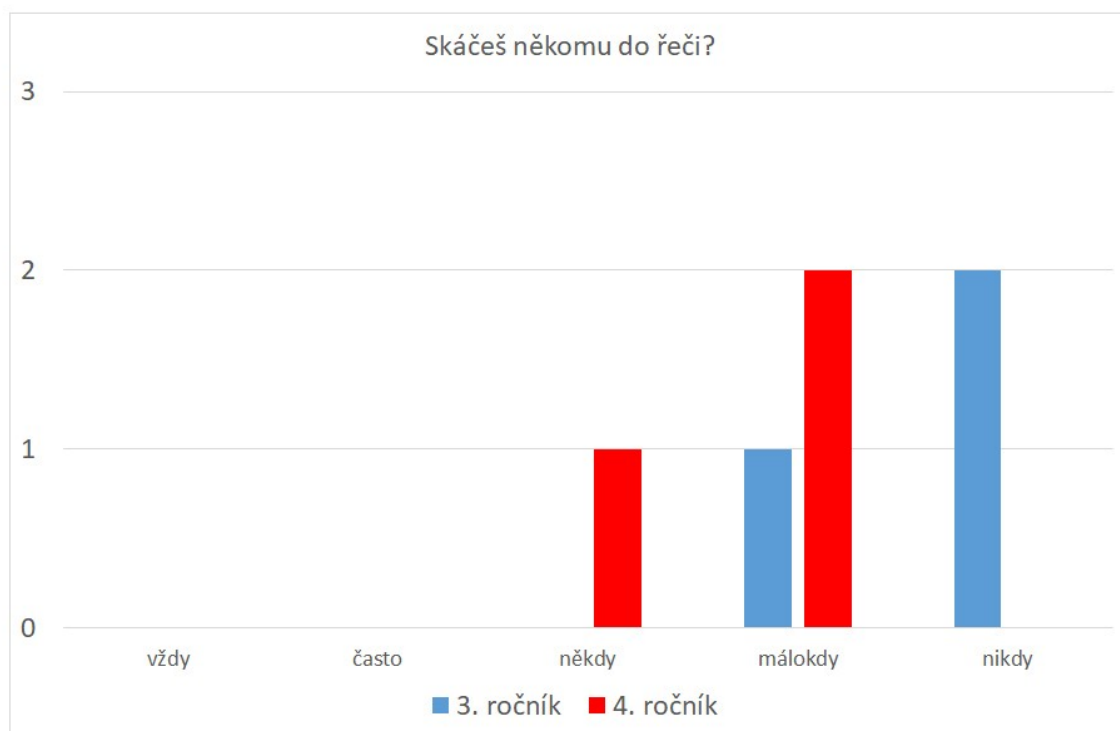
I odpovědi žáků na šestou otázku dotazníku jsou různé, přesto je však u některých zaznamenána větší preference. I tady bylo dětem nabídnuto pět možností odpovědí.

Graf číslo 12



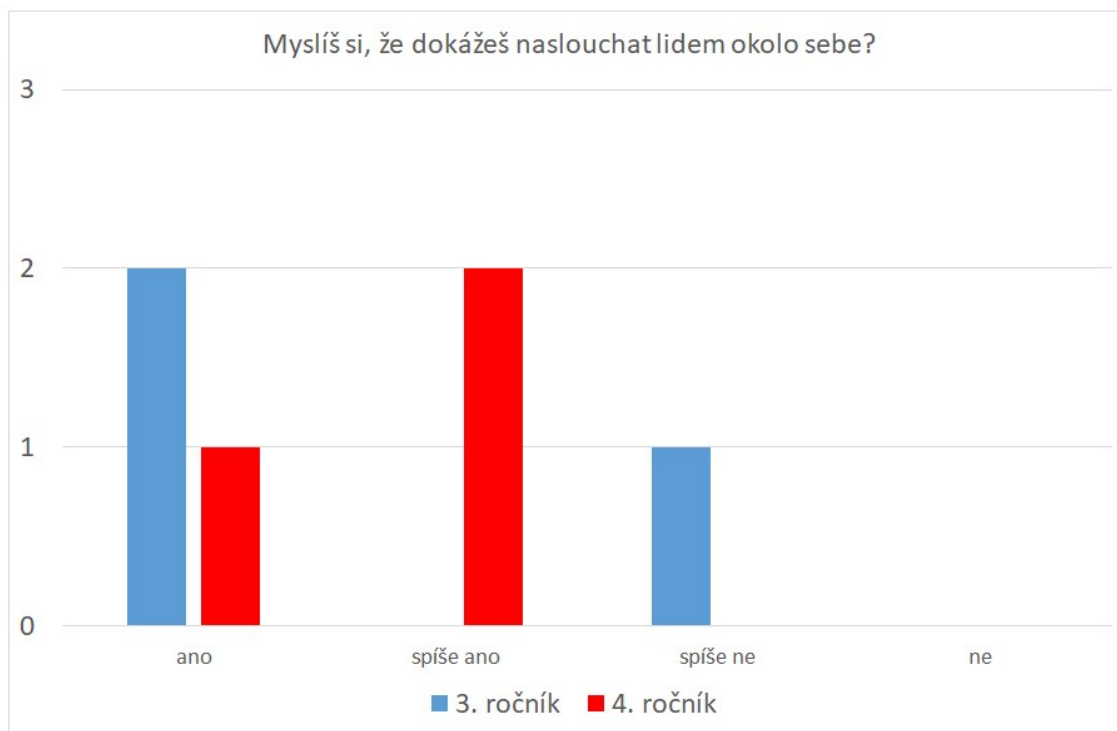
Sedmý graf vztahující se k otázkám dotazníku zobrazuje využití třech možností odpovědi z pěti nabízených. Některé odpovědi jsou dokonce charakteristické pro určitý ročník.

Graf číslo 13



I v grafu zobrazujícím odpovědi na předposlední otázku dotazníku je možné si povšimnout využití pouze třech odpovědí z pěti. Zajímavé je, že odpověď nikdy zvolili pouze žáci třetího ročníku. Odpověď někdy má jednoho zástupce a to ze čtvrtého ročníku.

Graf číslo 14



Výše uvedený graf vztahující se k deváté otázce dotazníku znázorňuje využití třech otázek ze čtyř nabízených. I zde je možné zaznamenat určitou preferenci odpovědi žáky konkrétního ročníku.

4.4.3 Testování schopnosti tvorby antonym, slov nadřazených a podřazených

Pro testování schopnosti tvorby antonym, slov nadřazených a podřazených badatelka vytvořila dvě cvičení, jež jsou součástí příloh práce. V prvním cvičení měly děti napsat k uvedeným sedmi slovům slova opačná (antonyma). Ve druhém cvičení měli žáci ve dvou případech napsat k podřazeným slovům slovo nadřazené a ve dvou případech k nadřazeným slovům slova podřazená. U obou cvičení byl před zahájením testování proveden s dětmi zácvik. Zácvik u prvního cvičení obsahoval vytvoření antonyma ke slovu noc. Zácvik u druhého cvičení obsahoval určení nadřazeného slova pro slova jahoda, hruška, pomeranč a jablko. Níže uvedené tabulky uvádějí žáky napsaná slova v obou cvičeních. Gramatické chyby nebyly předmětem hodnocení.

Tabulka číslo 5

První cvičení

Žákyně A

Zadaná slova	Žáky napsaná antonyma
hezký	oškliví
hodný	zlí
bohatý	chudý
zdravý	nemocní
tvrdý	měký
teplý	studení
světlý	tmaví

Ve výše uvedené tabulce, která eviduje odpovědi žákyně A v prvním cvičení, je možné najít vytvořená antonyma ke všem stanoveným slovům. Většina antonym nebyla napsána podle norem českého jazyka, ale je zřejmé, o jaká slova se jedná.

Tabulka číslo 6

První cvičení

Žák B

Zadaná slova	Žáky napsaná antonyma
hezký	hnusní
hodný	zlí
bohatý	chudý
zdravý	nemocní
tvrdý	měký
teplý	studení
světlý	tmaví

I žák B napal většinu antonym gramaticky nesprávně, což ovšem nesnížilo jeho stoprocentní úspěšnost v tomto cvičení.

Tabulka číslo 7

První cvičení

Žák C

Zadaná slova	Žáky napsaná antonyma
hezký	ošklyvý
hodný	zlý
bohatý	chudý
zdravý	nemocný
tvrdý	měký
teplý	studený
světlý	-----

Tato tabulka evidující napsaná slova žáka C s sebou nese červenou barvu značící jedno chybějící antonymum.

Tabulka číslo 8

První cvičení

Žákyně D

Zadaná slova	Žáky napsaná antonyma
hezký	nehezký
hodný	zlí
bohatý	chudý
zdravý	nemocný
tvrdý	mněký
teplý	studený
světlý	tmavý

Žákyně D byla stoprocentně úspěšná v tvorbě antonym.

Tabulka číslo 9

První cvičení

Žák E

Zadaná slova	Žáky napsaná antonyma
hezký	oškliví
hodný	zlí
bohatý	hudí
zdravý	nemoční
tvrdý	měkí
teplý	studení
světlý	tmaví

I žák E byl v tvorbě antonym stoprocentně úspěšný. Je zřejmé, o jaká slova se jedná, přestože jsou všechna napsaná gramaticky nesprávně.

Tabulka číslo 10

První cvičení

Žák F

Zadaná slova	Žáky napsaná antonyma
hezký	hnusný
hodný	zlý
bohatý	chudý
zdravý	nemocný
tvrdý	měký
teplý	studený
světlý	černý

V této tabulce zaznamenávající výkon žáka F se vyskytuje červená barva. Označuje chybně vytvořené antonymum.

Ani v tomto případě nejsou patrné rozdíly mezi výkony žáků třetího a čtvrtého ročníku. V obou ročnících se vyskytla pouze u jednoho žáka jedna chyba (žádná odpověď), žáci byli tedy ve cvičení velmi úspěšní.

Tabulka číslo 11

Druhé cvičení

Žákyně A

Zadaná nadřazená a podřazená slova	Žáky napsaná nadřazená či podřazená slova
židle, skříň, postel, stůl	nábytek
stromy	Javor, Bříza, Modřín, Jedle
maminka, dědeček, sestra	lidé
povolání	Policije, Zaachránka, Hasiči, Skladník, Prodavač

V této výše uvedené tabulce jsou evidována vytvořená nadřazená a podřazená slova žákyní A ve druhém cvičení. Žákyně byla ve cvičení stoprocentně úspěšná, ani tady neměly gramatické chyby vliv na úspěšnost.

Tabulka číslo 12

Druhé cvičení

Žák B

Zadaná nadřazená a podřazená slova	Žáky napsaná nadřazená či podřazená slova
židle, skříň, postel, stůl	nábytek
stromy	jedle, modřín, smrk, borovice, buk, dub
maminka, dědeček, sestra	rodina
povolání	policie, hasiči, záchranka, prodavač, učitelka, lékaři, skolník, stavitel, zdatovní sestra

I žák B, kterému je věnována tato tabulka, byl v tomto cvičení stoprocentně úspěšný.

Tabulka číslo 13

Druhé cvičení

Žák C

Zadaná nadřazená a podřazená slova	Žáky napsaná nadřazená či podřazená slova
židle, skříň, postel, stůl	nábytek
stromy	keře, buk, smrk, boravyce
maminka, dědeček, sestra	rodina
povolání	léčení, obhodný, hasyčsky

Žák C byl ve tvorbě slov nadřazených a podřazených úspěšný ze 75 %. Červená barva znázorňuje, že se mu nepodařilo vytvořit podřazená slova ke slovu povolání. V případě tvorby podřazených slov ke slovu stromy nebylo žákovi uznáno slovo keře. Byl ovšem schopen vytvořit tři slova správně, proto byla tato položka cvičení ohodnocena jako úspěšná.

Tabulka číslo 14

Druhé cvičení

Žákyně D

Zadaná nadřazená a podřazená slova	Žáky napsaná nadřazená či podřazená slova
židle, skříň, postel, stůl	nabytek
stromy	keře
maminka, dědeček, sestra	lidi
povolání	prodavačka, policie, hasiči, uklízíčka, učitelka

I u žákyně D se vyskytla odpověď keře, která snížila úspěšnost děvčete na 75%.

Tabulka číslo 15

Druhé cvičení

Žák E

Zadaná nadřazená a podřazená slova	Žáky napsaná nadřazená či podřazená slova
židle, skříň, postel, stůl	nabytek
stromy	dub, lípa, smrk
maminka, dědeček, sestra	rodina
povolání	popelař, kamijonař

Žák E, jemuž je věnována výše uvedená tabulka, byl ve cvičení stoprocentně úspěšný, přestože mu nebylo uznáno slovo „kamijonař“.

Tabulka číslo 16

Druhé cvičení

Žák F

Zadaná nadřazená a podřazená slova	Žáky napsaná nadřazená či podřazená slova
židle, skříň, postel, stůl	nábytek
stromy	smrh, jedle, borovice, dub, buk
maminka, dědeček, sestra	rodina
povolání	zámečníh, řezníh, elektřizár, zedník

I žák F byl ve cvičení stoprocentně úspěšný.

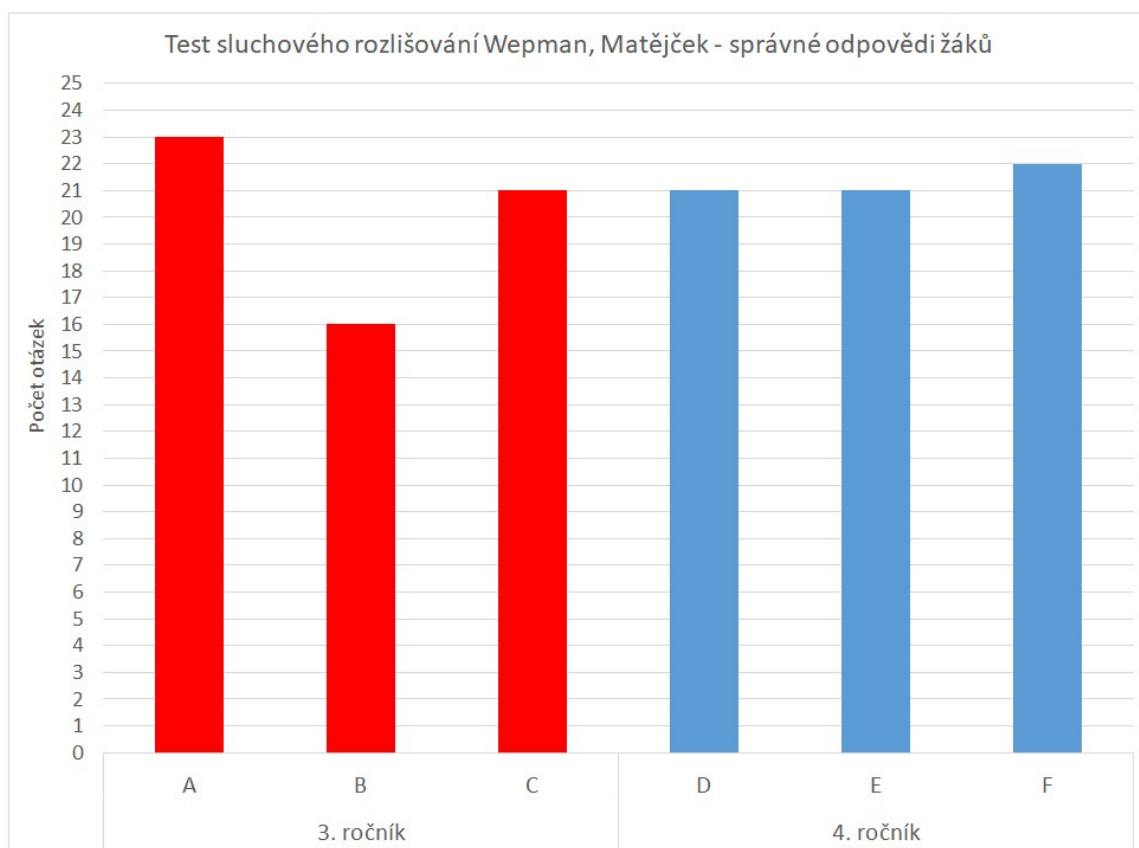
I zde jsou výkony žáků třetího a čtvrtého ročníku stejné. A i v tomto cvičení byli žáci úspěšní a vyskytlo se minimum chyb.

4.4.4 Testování schopnosti sluchové diferenciac

K testování schopnosti sluchového rozlišování byl využit známý test Wepmana, Matějčka, jež je součástí příloh této práce. Test obsahuje 25 dvojic nesmyslných slov, u kterých má testovaný na základě slyšeného určit, zda jsou slova stejná či nikoliv. Ve slovech se vyskytují různé jevy jako například souhláskové shluky, znělá hláska oproti neznělé hlásce, tvrdá slabika oproti měkké slabice a podobně. Před zahájením testování byl s dětmi

proveden předepsaný zácvik, jenž obsahoval čtyři dvojice slov. Správné odpovědi žáků byly badatelkou ve formuláři značeny znaménkem plus a špatné odpovědi znaménkem mínus. Dětem byla slova v případě potřeby zopakována. Níže uvedený graf vyjadřuje četnost správných odpovědí žáků ve zmiňovaném testu v jednotlivých ročnících.

Graf číslo 15



Červená barva představuje žáky třetího ročníku, modrá čtvrtého. Jednotlivá písmena symbolizují konkrétní žáky. V tomto případě jsou přibližně o pět procent lepší žáci čtvrtého ročníku. Průměrná úspěšnost dětí třetího ročníku je 80 %, u žáků čtvrtého ročníku se jedná o průměrnou úspěšnost přibližně 85 %.

Žákyně A chybovala v těchto případech: fakrt – fakt, nýšt – níšt.

Žák B chyboval takto: pní – pní, pstref – stref, fakrt – fakt, žláf – šláf, kvěš – kveš, tirp – tyrp, tmes – dmes, nýšt – níšt, kjam – kjan.

Žák C chyboval v těchto případech: pstref – stref, nýšt – níšt, nyvl – nyvl, šný – šní.

Žákyně D chybovala takto: pstref – stref, nýšt – níšt, kjam – kjan, ždý – ždí.

Žák E udělal tyto chyby: pstref – stref, nýšt – níšt, kjam – kjan, ždý – ždí.

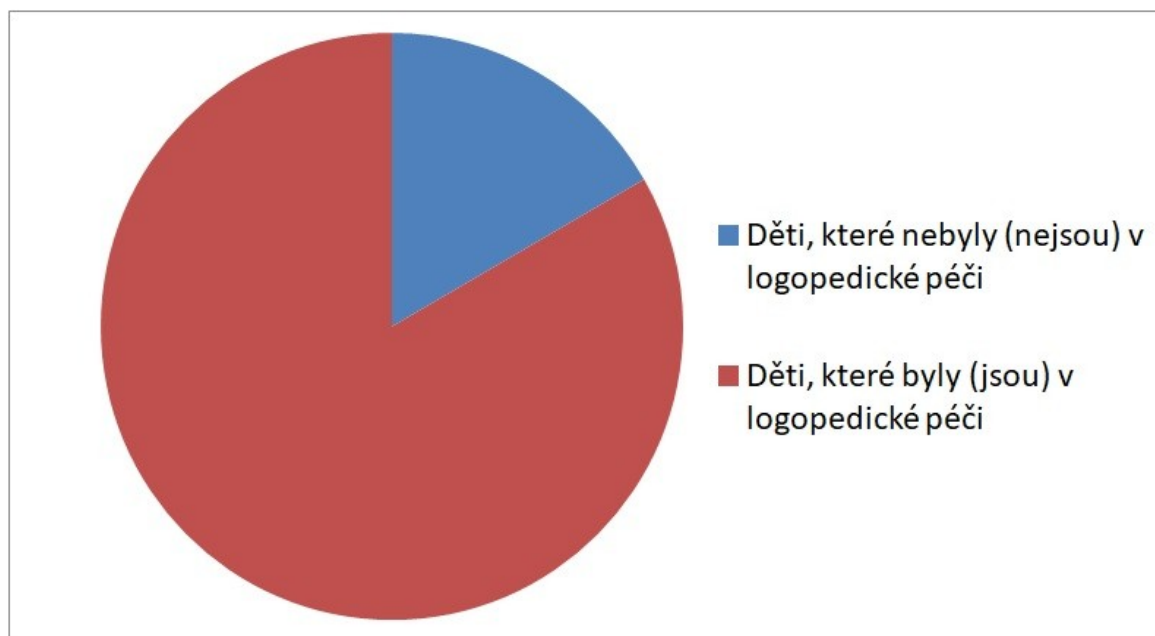
Žák F chyboval v těchto případech: pstref – stref, tost – tost, nýšt – níšt.

Všichni žáci tedy chybovali v otázce nýšt – níšt. V otázce pstref – stref chybovalo pět žáků. V otázce kjam – kjan udělala chybu polovina dětí.

4.4.5 Zjišťování přítomnosti/nepřítomnosti vady výslovnosti

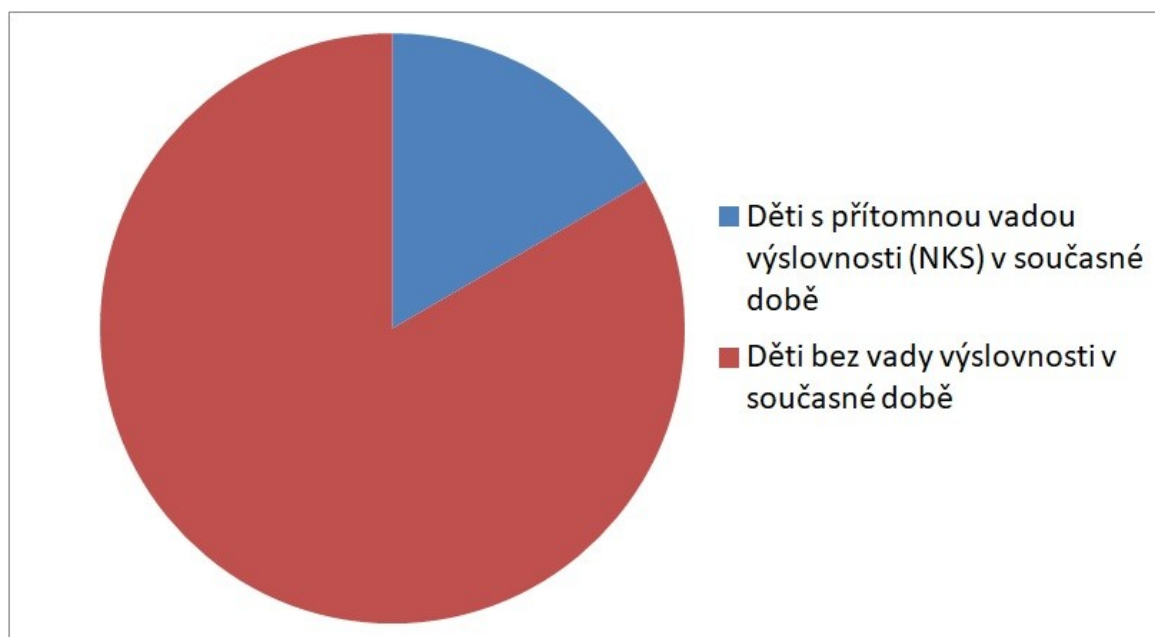
K zjištění přítomnosti/nepřítomnosti vady výslovnosti a tedy přítomnosti či nepřítomnosti narušené komunikační schopnosti žáků bylo využito nestrukturovaného rozhovoru. Dětem bylo řečeno, že si budeme teď spolu jen tak povídat. Byly jim kladeny různé otázky jako například: Jaké předměty tě baví ve škole? Máš sourozence? Chodíš do nějakého kroužku? Máte doma nějaké zvíře? Co dělají rodiče? Přičemž bylo usilováno o co nejdelší samostatné výpovědi dětí. Na základě provedených rozhovorů byl u žáka C zjištěn sigmatismus. Žádný jiný druh narušené komunikační schopnosti u žáků zaznamenán nebyl. Níže jsou uvedeny dva grafy, přičemž první graf vyjadřuje počet dětí, které někdy byly (jsou) v logopedické péči, a druhý graf vyjadřuje počet dětí, u kterých prostřednictvím zmiňovaného rozhovoru byla zjištěna vada výslovnosti.

Graf číslo 16



Z výše uvedeného grafu je z modré barvy patrné, že pouze jeden žák nebyl nikdy v logopedické péči.

Graf číslo 17



Výše uvedený graf vyjadřuje pomocí červené barvy vysoký počet žáků bez vady výslovnosti v současné době.

4.4.6 Analýza písemného projevu žáků v jejich diktátových sešitech

Byla provedena analýza třech napsaných diktátů každého žáka, které byly napsány v zapůjčených diktátových sešitech. U každého diktátu byl zaznamenán počet slov, počet gramatických chyb a počet chyb charakteru chybějících (přebývajících) čárek a háčků nad písmeny, chybějících (špatných) písmen včetně nečitelných písmen. Vzhledem k charakteru diktátu nebyla u písemných projevů žáků předmětem hodnocení větná skladba (syntax) ani morfologické dovednosti dětí. Níže jsou uvedeny tabulky, v nichž je zobrazen počet slov každého diktátu, počet gramatických chyb a počet specifických chyb, přičemž každá tabulka představuje výkony jednoho žáka.

Tabulka číslo 17

Žákyně A

Diktát	Počet slov diktátu	Počet gramatických chyb	Počet specifických chyb
1. diktát	5	0	2
2. diktát	16	0	5
3. diktát	12	1	7

U žákyně A, které je věnována výše uvedená tabulka, převažují specifické chyby nad gramatickými.

Tabulka číslo 18

Žák B

Diktát	Počet slov diktátu	Počet gramatických chyb	Počet specifických chyb
1. diktát	16	2	7
2. diktát	25	7	20
3. diktát	12	7	4

I u žáka B převažují specifické chyby nad gramatickými.

Tabulka číslo 19

Žák C

Diktát	Počet slov diktátu	Počet gramatických chyb	Počet specifických chyb
1. diktát	19	3	1
2. diktát	18	2	1
3. diktát	17	1	0

U žáka C mírně převažují gramatické chyby nad specifickými.

Tabulka číslo 20

Žákyně D

Diktát	Počet slov diktátu	Počet gramatických chyb	Počet specifických chyb
1. diktát	19	3	1
2. diktát	16	5	2
3. diktát	16	6	0

Výkony žákyně D v diktátech se vyznačují převahou gramatických chyb nad specifickými.

Tabulka číslo 21

Žák E

Diktát	Počet slov diktátu	Počet gramatických chyb	Počet specifických chyb
1. diktát	18	3	11
2. diktát	12	8	7
3. diktát	12	10	5

U žáka E je výskyt obou typů chyb poměrně vyrovnaný.

Tabulka číslo 22

Žák F

Diktát	Počet slov diktátu	Počet gramatických chyb	Počet specifických chyb
1. diktát	17	1	2
2. diktát	16	1	1
3. diktát	16	1	2

U žáka F je také výskyt obou typů chyb poměrně vyrovnaný.

Písma všech žáků byla čitelná.

4.5 Omezení výzkumného šetření

Vzhledem k tomu, že se jednalo o výzkum realizovaný pro diplomovou práci, tvořilo výzkumný vzorek šest žáků prvního stupně základní školy, u kterých byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Pokud by ovšem účelem výzkumu bylo vyvození závěrů zobecnitelných na určitou celou skupinu (skupiny) žáků, musel by být výzkumný vzorek mnohonásobně větší. Výzkumný vzorek tvořili žáci z jedné základní školy v kraji Vysočina. Ovšem kdyby do výzkumu byli zapojeni žáci z více škol a krajů, mohly by se v jejich výkonech v uvedených aktivitách objevit významné rozdíly. Zajímavé by též bylo porovnání výsledků chlapců a děvčat. Jisté omezení přináší také to, že musí s provedením výzkumu u žáků souhlasit jejich zákonní zástupci. Výzkumu tak mohou uniknout žáci, kteří by ve zmiňovaných aktivitách měli horší výsledky než jejich vrstevníci se stejnými poruchami. Přínosnější by také pravděpodobně byl výzkum, jehož všem účastníkům by byla diagnostikována stejná kombinace specifických poruch učení.

4.6 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou (pedagogickou) praxi

4.6.1 Závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření zrealizované pro tuto diplomovou práci má kvalitativní charakter. Bylo provedeno v únoru roku 2020 v kraji Vysočina v prázdné sborovně školy, kterou žáci navštěvovali. Výzkumu bylo podrobeno šest žáků, čtyři chlapci a dvě děvčata. Dětem byly školským poradenským zařízením diagnostikovány specifické poruchy učení typu dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie. Jednalo se o žáky třetího a čtvrtého ročníku základní školy. Hlavním cílem výzkumu byla analýza komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny. Na začátku výzkumného šetření bylo také stanoveno několik dílčích výzkumných cílů, jejichž výčet je uveden níže.

Analyzovat schopnost žáků se specifickými poruchami učení vytvářet antonyma, slova nadřazená a podřazená.

Analyzovat u těchto žáků schopnost čtení s porozuměním.

Analyzovat písemný projev zmiňovaných žáků v diktátových sešitech.

Analyzovat schopnost sluchové diferenciaci u těchto žáků.

Zjistit, zda je u žáků přítomna vada výslovnosti.

Zjistit, zda děti byly v logopedické péči.

Analyzovat postoje a komunikační dovednosti těchto žáků z hlediska pragmatické jazykové roviny.

Za účelem analýzy schopnosti žáků se specifickými poruchami učení vytvářet antonyma, slova nadřazená a podřazená vyplnili tito žáci dvě badatelkou vytvořená cvičení. Z nich získaná data realizátorka výzkumu interpretovala tabulkami. Pro analýzu schopnosti těchto žáků číst s porozuměním badatelka vybrala konkrétní text, ke kterému vytvořila čtyři otázky, na něž žáci po přečtení příběhu ústně odpovídali. Na základě jejich odpovědí byly badatelkou vytvořeny čtyři grafy vyjadřující správnost žákovských odpovědí. Po analýze částí zapůjčených diktátových sešitů z nich získaná data výzkumnice interpretovala pomocí šesti tabulek. Analýza schopnosti sluchové diferenciaci těchto žáků proběhla prostřednictvím testu sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka. Výkony žáků v tomto testu vyjadřuje graf. Součástí praktické části této práce je i popis chyb dětí v tomto testu. Pro zjištění, zda je u účastníků výzkumu v současné době přítomna vada výslovnosti, využila badatelka metody nestrukturovaného rozhovoru. Po uskutečnění rozhovorů byl

realizátorkou výzkumu vytvořen graf, jenž vyjadřuje podíl žáků s v současné době přítomnou vadou výslovnosti (dyslalií). To, kolik ze zkoumaných dětí bylo (je) v logopedické péči, badatelka zjistila prostřednictvím jedné otázky, která byla součástí jí vytvořeného krátkého dotazníku určeného pro zákonné zástupce žáků. I tuto skutečnost znázorňuje graf. Aby mohly být analyzovány postoje a komunikační dovednosti žáků se specifickými poruchami učení z hlediska pragmatické jazykové roviny, badatelka vytvořila dotazník určený těmto žákům, který obsahuje devět otázek. Ke každé otázce byly stanoveny čtyři nebo pět možných odpovědí. Otázky i možnosti odpovědí byly žákům badatelkou čteny. Badatelka odpovědi žáků sama zaznamenávala. Na základě získaných dat z vyplněných dotazníků realizátorka výzkumu vytvořila devět grafů vyjadřujících rozložení dětských odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku.

Vzhledem ke splnění stanovených dílčích cílů výzkumného šetření mohou být zhodnoceny na počátku položené výzkumné otázky.

Výzkumná otázka číslo 1: Jakých výsledků dosáhli žáci se specifickými poruchami učení v testování tvorby antonym, tvorby slov nadřazených a podřazených?

Žáci se specifickými poruchami učení v testování tvorby antonym, tvorby slov nadřazených a podřazených dosáhli velmi dobrých výsledků. V obou ročnících se v prvním cvičení (tvorba antonym) vyskytla pouze u jednoho žáka jedna chyba (žádná odpověď). I ve druhém cvičení (tvorba slov nadřazených a podřazených) udělali žáci minimum chyb. Nejsou v těchto cvičeních patrné rozdíly mezi výkony žáků třetího a čtvrtého ročníku.

Výzkumná otázka číslo 2: Jakých výsledků dosáhli zmiňovaní žáci v testování porozumění čtenému textu?

V případě první otázky odpověděli všichni žáci správně. U druhé otázky odpověděli dobře všichni žáci třetího ročníku, z žáků čtvrtého ročníku neodpověděl správně jeden. U třetí otázky byli naopak úspěšní všichni žáci čtvrtého ročníku a nesprávně odpověděl (neznal odpověď) jeden žák třetího ročníku. Na čtvrtou otázku odpověděl špatně (neznal odpověď) vždy jeden žák v ročníku. I v tomto testování se neobjevily rozdíly ve výkonech žáků třetích a čtvrté třídy.

Výzkumná otázka číslo 3: Jaký je písemný projev těchto žáků v diktátových sešitech?

Písemný projev zkoumaných žáků v diktátových sešitech je čitelný. V písemných projevech se vyskytují chyby dvojího charakteru a to chyby gramatické a chyby typické pro žáky se specifickými poruchami učení, jež byly vedeny jako chyby specifické. Ovšem i

gramatické chyby mohou být důsledkem specifických poruch učení. Vyskytly se rozdíly v převaze chyb zmíněných charakterů u jednotlivých žáků. U **žákyně A** převažují specifické chyby nad gramatickými. Tak je tomu i u **žáka B**. Naopak u **žáka C** mírně převažují gramatické chyby nad specifickými. U **žákyně D** převažují gramatické chyby nad specifickými. U **žáků E a F** je výskyt obou typů chyb poměrně vyrovnaný.

Výzkumná otázka číslo 4: Jakých výsledků dosáhli žáci se specifickými poruchami učení v testu sluchového rozlišování?

V testu sluchového rozlišování dosáhli přibližně o pět procent lepších výsledků žáci čtvrtého ročníku oproti žákům třetího ročníku. **Žákyně A** byla v testu úspěšná z 92 %, **žák B** dosáhl úspěšnosti 64 %, poslední žák třetího ročníku tedy **žák C** byl v testu úspěšný z 84 %. **Žákyně D** i **žák E** dosáhli stejné úspěšnosti jako žák C tedy 84 %. **Žák F** byl úspěšný z 88 %.

Výzkumná otázka číslo 5: Je u zmiňovaných žáků přítomna vada výslovnosti?

Vada výslovnosti (dyslalie – sigmatismus) je přítomna v současné době u jednoho dítěte, u žáka C. Žádný jiný druh narušené komunikační schopnosti u žáků zaznamenán nebyl.

Výzkumná otázka číslo 6: Jaké postoje zastávají tito žáci ke komunikaci?

K této otázce se vztahovaly první tři otázky v badatelkou vytvořeném dotazníku zaměřeném na pragmatickou jazykovou rovinu určeném pro žáky. Jednalo se o otázky: Povídáš si rád/a s ostatními lidmi? Je pro tebe jednoduché se na něco zeptat paní učitelky? Myslíš si, že je důležité, že si lidé mezi sebou povídají? Přičemž na první otázku odpověděly dvě děti slovem **vždy**, dvě děti **často**, jedno dítě **někdy** a jedno dítě **málokdy**. Na druhou otázku odpověděl jeden žák **vždy**, tři žáci **často** a dva žáci **někdy**. U třetí otázky tři děti odpověděly **spíše ano**, dvě **ano** a jedno **ne**. Z uvedeného je možné vyvodit, že si dvě třetiny výzkumného vzorku převážně rády povídají s ostatními lidmi. Pro dvě třetiny výzkumného vzorku také platí, že je pro ně převážně jednoduché se na něco zeptat paní učitelky (pana učitele). Většina žáků je názoru, že je důležité, že si lidé mezi sebou povídají.

Výzkumná otázka číslo 7: Jak tito žáci hodnotí své komunikační dovednosti?

K této otázce patří další tři otázky výše zmiňovaného dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu. Jde o otázky: Myslíš si, že je tvoje řeč na dobré úrovni? Dokážeš se dozvědět to, co potřebuješ? Stává se ti, že nevíš, co některá slova znamenají? Na první otázku odpověděl jeden žák **ano**, dva **spíše ano**, dva žáci odpověděli **spíše ne** a

jen žák odpověděl **ne**. Na druhou otázku dvě děti odpověděly slovem **vždy**, dvě slovem **často**, jedno slovem **někdy** a jedno slovem **málokdy**. U třetí otázky se vyskytla třikrát odpověď **často**, dvakrát odpověď **málokdy** a jednou **nikdy**. Polovina výzkumného vzorku se tedy kloní k názoru, že její řeč je na dobré úrovni a druhá polovina se naopak přiklání k názoru, že její řeč není na dobré úrovni. Dvě třetiny dětí si myslí, že se zpravidla dokáží dozvědět to, co potřebují. Polovině výzkumného vzorku se často stává, že neví, co některá slova znamenají.

Výzkumná otázka číslo 8: Jaké komunikační dovednosti z hlediska pragmatické jazykové roviny žáci mají?

K této otázce se vztahovaly tyto tři otázky zmiňovaného dotazníku: Když se chceš na něco někoho zeptat, stává se ti, že nemůžeš najít správné slovo nebo slova? Skáčeš někomu do řeči? Myslíš si, že dokážeš naslouchat lidem okolo sebe? Přičemž na první otázku odpověděly dvě děti slovem **často**, dvě děti **někdy** a dvě **málokdy**. U druhé otázky se jednou objevila odpověď **někdy**, třikrát **málokdy** a dvakrát **nikdy**. Na poslední otázku tři žáci odpověděli **ano**, dva **spíše ano** a jeden **spíše ne**. Na základě uvedeného lze říci, že většina dětí převážně „neskáče“ nikomu do řeči. A většina žáků se přiklání k názoru, že je schopna naslouchat lidem okolo sebe.

4.6.2 Doporučení pro speciálně pedagogickou (pedagogickou) praxi

Na základě zrealizovaného výzkumu a jeho závěrů lze stanovit určitá doporučení pro speciálně pedagogickou (pedagogickou) praxi. U žáků se specifickými poruchami učení (především s dyslexií) je důležité se soustředit na rozvoj schopnosti čtení s porozuměním, neboť správně zodpovědět na některé otázky vztahující se k přečtenému textu dělalo některým žákům v rámci výzkumu potíže. Též by měla být v rámci reedukace věnována pozornost sluchové diferenciaci. Také by bylo dobré, aby se pedagogičtí pracovníci zaměřovali na komunikační kompetence žáků se sledovanými typy poruch učení, neboť polovina účastníků výzkumu se přiklání k názoru, že jejich řeč není na dobré úrovni. A tomu samému množství účastníků se podle získaných dat často stává, že neví, co některá slova znamenají.

Závěr

Tato závěrečná práce se věnuje tématu komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení. Je dělena na teoretickou a praktickou část a tvoří ji čtyři kapitoly. Teoretická část se věnuje problematice specifických poruch učení, vymezení specifických poruch učení, klasifikaci, etiologii i bližší charakteristice čtyř typů těchto poruch. Též je možné se v teoretické části práce dočíst o jazykových rovinách a o osvojování jazyka dítětem.

Praktická část se věnuje zrealizovanému výzkumnému šetření kvalitativního charakteru. Hlavním cílem výzkumu byla analýza komunikačních dovedností žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny. Výzkumný vzorek tvořilo šest žáků prvního stupně základní školy se specifickými poruchami učení typu dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Čtyři chlapci a dvě děvčata jsou žáky třetího a čtvrtého ročníku. Výzkum byl proveden v kraji Vysočina. Pro získání dat bylo využito několika výzkumných metod a to dotazníků, vytvořených otázek vztahujících se k určitému textu, testu schopnosti tvorby antonym a tvorby slov nadřazených a podřazených, testu sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka i nestrukturovaného rozhovoru a analýzy částí diktátových sešitů. Dotazník určený pro zákonné zástupce žáků, otázky k určitému textu, dotazník zaměřený na pragmatickou jazykovou rovinu určený žákům i test schopnosti tvorby antonym, slov nadřazených a podřazených byly vytvořeny badatelkou. Za pomoci zmíněných výzkumných metod byla získána data, jež jsou v práci interpretována. Na jejich základě bylo možné zhodnotit stanovené výzkumné otázky a uvést doporučení pro speciálně pedagogickou (pedagogickou) praxi. Praktická část práce obsahuje i popis omezení tohoto výzkumu, mezi které patří například nemožnost zobecnění závěrů pro určitou celou velkou skupinu či skupiny žáků.

Doporučena je pedagogickým pracovníkům soustředěnost na rozvoj schopnosti čtení s porozuměním u těchto žáků (především u těch s dyslexií), neboť zodpovězení některých otázek vztahujících se k přečtenému textu činilo některým žákům potíže. Reedukace by měla obsahovat rozvoj sluchové diferenciacce (rozlišování). Měla by též být věnována pozornost komunikačním kompetencím žáků se specifickými poruchami učení, protože polovina účastníků výzkumu se přiklání k názoru, že její řeč není na dobré úrovni. Též se

tomuto množství účastníků podle získaných dat často stává, že neví, co některá slova znamenají.

Stanovené cíle byly naplněny. Práce může být považována za přínosnou, neboť poskytuje aktuální analýzu komunikačních dovedností šesti žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na jazykové roviny. Též jsou v ní uvedena doporučení pro speciálně pedagogickou (pedagogickou) praxi vycházející ze závěrů zrealizovaného výzkumu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ALTMANOVÁ, Jitka a kol. 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Brno: Cpress. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BLOOM, Paul. 2015. *Jak se děti učí významu slov*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3095-3.
- BOON, Maureen. 2000. *Helping Children with Dyspraxia*. 1. vydání. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 9781853028816.
- BROŽOVÁ, Dana. 2010. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5329-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČECHOVÁ, Marie, DOKULIL, Miloš, HLAVSA, Zdeněk, HRBÁČEK, Josef, HRUŠKOVÁ, Zdeňka. 2011. *Čeština – řeč a jazyk*. 3. vydání. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-413-9.
- DĚDOVÁ, Aneta. 2018. *Rozvoj fonologických a morfologických schopností dětí před nástupem do školy*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- DOUSKOVÁ, Eva. 2012. *Specifický logopedický nález*. Praha. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- DVOŘÁK, Josef. 1998. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-238-2655-7.
- FASNEROVÁ, Martina. 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0977-7.
- GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

- HAVLÍKOVÁ, Věra. 2017. *Analýza komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JOŠT, Jiří. 2011. *Čtení a dyslexie*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. 2009. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dysgrafie*. 2. vydání. Praha: nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. 2011. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dyslexie*. 2. vydání. Praha: nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. 2012. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dysortografie*. 2. vydání. Praha: nakladatelství D+H. ISBN 978-80-87295-10-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina, BOČKOVÁ, Barbora, BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KLIMEK, Hynek. 2014. *Strašidlář. Mezi námi trpaslíky*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4858-0.
- KRČMOVÁ, Marie. 2007. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. 2. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-405-1.
- KREJČOVÁ, Lenka. 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KUCHARSKÁ, Anna, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, SOTÁKOVÁ, Hana, ŠPAČKOVÁ, Klára, PRESSLEROVÁ, Pavla, RICHTEROVÁ, Eva. 2016. *Porozumění čtenému I., Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-902-5.

- LECHTA, Viktor a kol. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií...* 2. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.
- PAROBKOVÁ, Lenka, BÍLKOVÁ, Nora. 2007. *Fraus kompaktní slovník: anglicko-český, česko-anglický*. 1. vydání. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-541-6.
- PAULINY, Eugen. 1979. *Slovenská fonológia*. 1. vydání. Bratislava: SPN.
- PELIKÁN, Jiří. 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- POKORNÁ, Jaroslava, VRÁNOVÁ, Milena. 2007. *Přehled české výslovnosti: logopedická a ortoepická cvičení pro dospělé*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-169-3.
- POKORNÁ, Věra. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PRŮCHA, Jan. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PSYCHIATRICKÉ CENTRUM PRAHA. 1992. *Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 1. vydání. Praha: Psychiatrické centrum Praha. ISBN 80-85121-37-9.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. 2016. *Osvojování jazyka dítětem*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3341-1.
- SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVARŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁCHOVÁ, Alena, KUPCOVÁ, Zuzana, KUKAČKOVÁ, Michaela. 2015. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. 1. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-173-1.

VAŠUTOVÁ, Maria. 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN: 978-80-7368-525-6.

VYBÍRAL, Zbyněk. 2009. *Psychologie komunikace*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.

ZELINKOVÁ, Olga. 2017. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1266-9.

ZELINKOVÁ, Olga. 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ŽOVINEC, Erik, KREJČOVÁ, Lenka, POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. 2014. *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. 1. vydání. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-018-0.

Internetové zdroje:

MILAGROS, D., 2013. Conditions affecting social communication development in first childhood. *International Journal of Hispanic Psychology*; Hauppauge [online]. Místo: Nova Science Publishers, Inc. [cit. 2020-03-24]. ISSN 19395841. Dostupné z: <https://search-proquest-com.zdroje.vse.cz/docview/1625138324/abstract/F58A4D7816E49CAPQ/1?accountid=17203>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Praha: MŠMT ČR, 2004. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019?fbclid=IwAR3ui2fsurIj3qOv_J9NnvS3YR7oi1aP39IrKYa5jUrAx5PGxtaQYstEQxQ

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas a dotazník pro zákonného zástupce žáka s SPU

Příloha 2 – První strana příběhu z knihy Strašidlář. Mezi námi trpaslíky

Příloha 3 – Druhá strana příběhu z knihy Strašidlář. Mezi námi trpaslíky

Příloha 4 – Dotazník zaměřený na pragmatickou jazykovou rovinu

Příloha 5 – Test schopnosti tvorby antonym, slov nadřazených a podřazených

Příloha 6 – Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Odpovědi žáků na první otázku k přečtenému příběhu

Tabulka č. 2 – Odpovědi žáků na druhou otázku k přečtenému příběhu

Tabulka č. 3 – Odpovědi žáků na třetí otázku k přečtenému příběhu

Tabulka č. 4 – Odpovědi žáků na čtvrtou otázku k přečtenému příběhu

Tabulka č. 5 – Napsaná antonyma žákyní A

Tabulka č. 6 – Napsaná antonyma žákem B

Tabulka č. 7 – Napsaná antonyma žákem C

Tabulka č. 8 – Napsaná antonyma žákyní D

Tabulka č. 9 – Napsaná antonyma žákem E

Tabulka č. 10 – Napsaná antonyma žákem F

Tabulka č. 11 – Napsaná nadřazená či podřazená slova žákyní A

Tabulka č. 12 – Napsaná nadřazená či podřazená slova žákem B

Tabulka č. 13 – Napsaná nadřazená či podřazená slova žákem C

Tabulka č. 14 – Napsaná nadřazená či podřazená slova žákyní D

Tabulka č. 15 – Napsaná nadřazená či podřazená slova žákem E

Tabulka č. 16 – Napsaná nadřazená či podřazená slova žákem F

Tabulka č. 17 – Rozbor diktátů žákyně A

Tabulka č. 18 – Rozbor diktátů žáka B

Tabulka č. 19 – Rozbor diktátů žáka C

Tabulka č. 20 – Rozbor diktátů žákyně D

Tabulka č. 21 – Rozbor diktátů žáka E

Tabulka č. 22 – Rozbor diktátů žáka F

Seznam grafů

Graf č. 1 – Vyjádření správnosti odpovědí žáků na první otázku k přečtenému příběhu

Graf č. 2 – Vyjádření správnosti odpovědí žáků na druhou otázku k přečtenému příběhu

Graf č. 3 – Vyjádření správnosti odpovědí žáků na třetí otázku k přečtenému příběhu

Graf č. 4 – Vyjádření správnosti odpovědí žáků na čtvrtou otázku k přečtenému příběhu

Graf č. 5 – Vyjádření dětské znalosti „neobvyklých“ slov

Graf č. 6 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na první otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 7 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na druhou otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 8 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na třetí otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 9 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na čtvrtou otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 10 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na pátou otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 11 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na šestou otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 12 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na sedmou otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 13 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na osmou otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 14 – Vyjádření rozložení žákovských odpovědí na devátou otázku dotazníku zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu

Graf č. 15 – Vyjádření úspěšnosti žáků v testu sluchového rozlišování Wepmana, Matějčka

Graf č. 16 – Vyjádření podílu dětí, které někdy byly (jsou) v logopedické péči

Graf č. 17 – Vyjádření podílu žáků, u nichž je v současné době přítomna vada výslovnosti

Informovaný souhlas

Souhlasím s tím, aby studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Bc. Aneta Dědová otestovala a nahlédla do písemné práce (sešitu) mého syna/dcery (jméno dítěte) za účelem zpracování své diplomové práce. Testování bude zaměřeno na jazykové schopnosti žáka/žákyně. Získané informace budou sloužit pouze pro účely diplomové práce a žáci budou v práci vystupovat anonymně.
Telefonní kontakt na studentku (v případě nejasností): 728 403 467

Dotazník pro zákonného zástupce:

- 1.) Kdy byla žákovi/žákyni diagnostikována specifická porucha (poruchy) učení?.....
- 2.) Jaká specifická porucha (poruchy) učení byla žákovi/žákyni diagnostikována?.....
- 3.) Jaký ročník základní školy Vaše dítě navštěvuje a kolik je mu let?.....
- 4.) Navštěvuje žák/žákyně od začátku základního vzdělávání stejnou základní školu?.....
- 5.) Je Vaše dítě vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu?.....
- 6.) Chodil nebo chodí žák/žákyně na logopedii?.....

.....

(datum)

.....

(podpis zákonného zástupce)

O VZNIKU DOLŮ NA KLADENSKU

Na Kladensku přispěl jeden permoník, a byl to dokonce jejich král, ke vzniku zdejších dolů. Jednou spatřil v lese Borky stařenku s nůši, která se sem vydala pro klestí. Lesy v té době bývaly jako vymetené. Všechno, co mohlo posloužit k topení, se využilo. Na zemi nezůstávala ležet jediná suchá větvička, žádná ze spadlých šišek. Nejenom o dřevo byla v té době nouze. K pokácení stromů bylo nezbytné povolení majitele lesa a dostat ho se dařilo jen bohatým. Chudí na to peníze neměli.



Zmíněná stařenka jen tu a tam nalezla na zemi úlomek větvičky, a tak se dala do olamování suchého chrástí z konců spodních větví stromů. Byla to zdlouhavá práce. Jak se rozhlížela, kde by ještě našla nějaké chrástí, uviděla, že ji

pozoruje maličký permoník. Nechala ho, ať se kouká. Neměla čas zdržovat se od práce, když si z lesa chtěla odnést nůši plnou.

Druhý den se opakovalo to samé a nejinak tomu bylo i třetí den. Tentokrát ale permoník stařenku oslovil. Zajímalo ho, co to dělá a proč. Vysvětlila mu, že dřevo nezbytně potřebuje, aby měla na čem doma ohřát na peci jídlo a zároveň se tím ve světnici i trošku oteplilo. Chrástí, které si z lesa nosila domů, jí vystačilo vždy pouze na jediný den.

„Pojď, ukážu ti něco lepšího, než je ta trocha chrastí,“ vyzval stařenku permoník, když se mu dostalo vysvětlení. Zavedl ji k místu, kolem kterého rostlo v kruhu kapradí.

„Prozradím ti teď jedno tajemství. Jestli chceš, můžeš se o ně podělit s ostatními. Může posloužit všem ze tvé vesnice a pro všechny bude dost. Zítra si s sebou vezmi do lesa kromě nůše i motyku a kopej v tomhle kruhu kapradí. Kousek pod povrchem narazíš na černé kameny. Až rozděláš v peci oheň, polož je na něj. Uvidíš, jak hoří a kolik tepla vydávají. Můžeš mi věřit, že nežertuji. Jsem král zdejšího podzemí a dobře vím, o čem mluvím,“ řekl jí.

Na druhý den přišla stařenka do lesa i se svým mužem. Když kopl do země v místě označeném permoníkem, opravdu se objevilo černé kamení. Pro jistotu jím naplnili jen polovinu nůše a zbylé místo zaplnili chvojím, aby cesta do lesa nebyla zbytečná. Černé kamení ale opravdu hořelo, a nevídaně. I tepla z něj bylo mnohem víc než z chvojí.

Stařenka se svým mužem si to nenechali jen pro sebe. Do lesa si pak pro černé kamení, uhlí, chodili všichni z vesnice a náramně si pochvalovali, jak mají vystaráno o topení. Tak vznikl první kladenský uhelný důl, a protože se zvěst o hořlavém kamení záhy rozkřikla, těžba uhlí na Kladensku měla zelenou.

Dotazník zaměřený na pragmatickou jazykovou rovinu

1. Povídáš si rád(a) s ostatními lidmi?

- a) vždy b) často c) někdy d) málokdy e) nikdy

2. Je pro tebe jednoduché se na něco zeptat paní učitelky?

- a) vždy b) často c) někdy d) málokdy e) nikdy

3. Myslíš si, že je důležité, že si lidé mezi sebou povídají?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

4. Myslíš si, že je tvoje řeč na dobré úrovni?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

5. Dokážeš se dozvědět to, co potřebuješ?

- a) vždy b) často c) někdy d) málokdy e) nikdy

6. Stává se ti, že nevíš, co některá slova znamenají?

- a) vždy b) často c) někdy d) málokdy e) nikdy

7. Když se chceš na něco někoho zeptat, stává se ti, že nemůžeš najít správné slovo nebo slova?

- a) vždy b) často c) někdy d) málokdy e) nikdy

8. Skáčeš někomu do řeči?

- a) vždy b) často c) někdy d) málokdy e) nikdy

9. Myslíš si, že dokážeš naslouchat lidem okolo sebe?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

1.) Najdi k uvedeným slovům slova opačná (antonyma):

hezký –

hodný –

bohatý –

zdravý –

tvrdý –

teplý –

světlý –

2.) Najdi k uvedeným slovům nadřazené slovo nebo podřadná

slova:

židle, skříň, postel, stůl –

stromy –

maminka, dědeček, sestra –

povolání –

Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

jméno a příjmení dítěte:

věk (roky, měsíce):

dnešní datum:

celé datum narození dítěte:

Zácvik: truf – traf, klaš – klaš, slem – slek, mlok – mlok

(správnou odpověď označte znaménkem +, nesprávnou znaménkem -)

pní – pní	
zban – span	
fraš – flaš	
pstref – stref	
fakrt – fakt	
vltý – vltý	
dynt – dint	
žláf – šláf	
kvěš – kveš	
šplest – plešst	
tirp – tyrp	
tmes – dmes	
mnět – mnět	
jeluj – lejuj	
tost – tost	
ští – štý	
nýšt – níšt	
nyvl – nyvl	
afkrt – akrft	
kjam – kjan	
šný – šní	
kloč – kloč	
vošl – vočl	
ždý – ždí	
štěl – štel	